



LUNA

Maria K. A. Hjaltadóttir

Masteroppgave

Følelse, forestilling, fellesskap

- Legitimering av skjønnlitteratur i norskfaget

Emotion, Imagination and Community

– Defending Literature as Part of the Norwegian School Subject

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk – norsk fordypning

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA ☒ NEI ☐

Forord

Farvel, studietid! Vi sees igjen. Nå venter identitetskrisa.

Mange fortjener en takk – for rekordlange telefonsamtaler, for skuldre å gråte på, for irish coffee, for vanlig kaffe, for sene kvelder, for latter, for oppmuntring, for råd, for motstand, for lek, for varme, for tid, for mat, for pauser, for kjærighet, for at de fins. Så takk!

Og framtids-Maria, hvis du leser dette: husk den følelsen her!

Hamar, 15.05.2017

Maria Hjaltadottir

Innhold

INNHold	4
NORSK SAMMENDRAG.....	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	7
1. INNLEDNING	8
1.1 TEMA, BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING	8
1.2 METODISKE REFLEKSJONER	11
1.3 OPPBYGNING	13
2. HVA ER SKJØNNLITTERATUR?	16
2.1 DEN SKJØNNLITTERÆRE TEKSTENS SÆRPREG.....	16
2.2 HVA SKJØNNLITTERATUR ER, MED VEKT PÅ LESEREN	21
2.3 MIN LITTERATURFORSTÅELSE.....	25
3. NORSKFAGET I DAG	27
3.1 KJERNESPØRSMÅLET	28
3.2 EMNETRENGSEL	31
3.3 LEGITIMERINGSKRISE FOR SKJØNNLITTERATUREN	32
3.3.1 <i>Kanon</i>	33
3.3.2 <i>Krisestemning – hva er egentlig problemet?</i>	35
4. FRAMTIDAS SKOLE	39
4.1 NORSKFAGET I FRAMTIDAS SKOLE	39
4.2 NØDVENDIGE KOMPETANSER I FRAMTIDA	42
5. MARTHA NUSSBAUM – FØLELSER, FORESTILLING OG FELLESSKAP	47
5.1 FØLELSENE BETYDNING.....	48
5.2 VERDENSBORGEREN.....	52

5.2.1	<i>Sokratisk selvgransking og forbundethet med andre</i>	<i>53</i>
5.2.2	<i>Narrativ imaginasjon</i>	<i>57</i>
6.	MENTALISERING – FORESTILLINGER, FØLELSER OG KRITISK TENKNING ...	62
6.1	MENTALISERING SOM BEGREP.....	62
6.2	LISA ZUNSHINE – MENTALISERING OG LITTERATUR	64
6.3	JUDITH LANGER – FORESTILLINGSVERDENER OG LITTERÆRE TENKEMÅTER	68
6.4	EMPIRISKE STUDIER OM LITTERATURENS VIRKNING	73
7.	IMPLIKASJONER FOR LITTERATURUNDERVISNINGA.....	77
7.1	Å LESE LITTERATUR PÅ SKOLEN	77
7.2	LITTERÆR SAMTALE.....	79
7.3	UTVALG OG KANON	81
8.	OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON	84
	LITTERATURLISTE	90

Norsk sammendrag

Problemstillinga i denne masteroppgava er: «Hvordan kan skjønnlitteraturens plass i skolens norskfag legitimeres for framtida?». Den blir besvart gjennom bruk av hermeneutisk metode, der ulike tekster blir forsøkt forstått og forklart og satt i en sammenheng der problemområdet kan belyses fra ulike vinkler. Målet er ikke å komme med en endelig konklusjon, men å komme med ett av flere mulige svar på problemstillinga gjennom refleksjon og drøfting, og på den måten bidra til diskusjonen omkring dette temaet.

Utgangspunktet for oppgaven er at skjønnlitteraturen er under press i en skole som i et drøyt tiår har beveget seg mer og mer i retning av nyttetenkning, målbarhet og instrumentalisme. Hverken nytte, instrumentelle ferdigheter eller eldre forestillinger beslekta med nasjonsbygging, kan legitimere skjønnlitteraturens plass i det framtidige norskfaget fullt ut. Legitimeringsforslagene som her blir drøfta, bygger derfor på enkelte deler av de offentlige utredningene til Ludvigsenutvalget, og de påfølgende offentlige dokumentene om framtidens skole. Det er særlig sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring som blir trukket fram. Viktige stikkord her blir følelser, etikk, kulturell forståelse, globalt og lokalt medborgerskap og demokrati.

Martha Nussbaums filosofi om følelser og forsvar for skjønnlitteraturens plass i skoleverket, er sentral i denne framstillinga. Ved hjelp av Nussbaum argumenteres det for hvordan lesing av skjønnlitteratur kan bidra til å danne det hun kaller verdensborgeren – en idealskikkelse som trengs i framtidens mangfoldige, komplekse samfunn. Beslekta med Nussbaums filosofiske argumentasjon, er mentaliseringsteori. Teori og empirisk forskning om oppøving av mentaliseringsevnen gjennom å lese skjønnlitteratur, blir også løfta fram som en mulig måte man kan legitimere dens plass i skolen på.

Denne masteravhandlinga tar først og fremst for seg litteraturredaktikkens *hvorfor*-spørsmål, men også *hva* som bør leses – altså refleksjoner omkring litteraturutvalg – og *hvordan* man kan undervise, berøres som en forlengelse av det overordna spørsmålet.

Engelsk sammendrag (abstract)

The research question for this masters thesis is: *How can one legitimize literature as part of the future Norwegian school subject?* The question is answered through the method of hermeneutics, where one tries to understand and explain different texts and thereby build an argumentation where the particular issue can be explored from different angles. The goal is not to reach a final conclusion, but to come up with one of many possible answers, and thus contribute to an ongoing discussion on the subject matter.

The starting point of the research question is that literature is in danger of being marginalized in an educational system that for more than a decade has moved towards utilitarian thinking, where measurable and instrumental skills are highly valued. Neither utility or instrumental skills, nor older ideas about nation building, can fully account for the legitimacy of the teaching of literature in the future Norwegian school subject. This thesis will base its legitimation suggestions on some sections of the reports of 'Ludvigsenutvalget', and other official documents, which predicts what the future society will demand from today's students. These include social and emotional aspects of the students' learning. Key words are emotions, ethics, cultural understanding, global and local citizenship and democracy.

Martha Nussbaum's philosophy of the emotions and defense of literary education is central to this masters thesis. With Nussbaum's philosophy, it is argued that reading literature can help cultivate what she calls citizens of the world – an ideal which is needed in the diverse complex future society. From Nussbaum's philosophical argumentation, the thesis goes on to explore mentalization theory. Theory and empirical research on the effect that reading literature has on improving mentalization will also be argued as a possible way to legitimize literature as a somewhat substantial part of the Norwegian school subject.

This masters thesis primarily deals with the why's of literature didactics. However, it also contains some reflections on the selection of particular works to be read, and a brief discussion of how one could teach literature classes, as an extension of the overall question.

1. Innledning

1.1 Tema, bakgrunn og problemstilling

Tema for denne masteroppgava er legitimering av skjønnlitteraturens plass i skolens norskfag. Med utgangspunkt i refleksjoner omkring skjønnlitteraturens særpreg og at dens plass er under press i norskfaget, vil jeg forsøke å komme fram til mulige legitimeringsstrategier som kan fungere i vår tid, og for framtida.

Med Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) har tenkningen omkring skolens oppgave gått mer og mer i retning av nyttetenkning og instrumentalisme, med målbare elevprestasjoner som målestokk på skolens effektivitet og kvalitet. Det ser ut til at vår tids dreining mot målbarhet, konkret uttrykt i fagenes kompetansemål og gjennom den massive oppmerksomheten resultater fra internasjonale prøver får fra politisk hold og i mediene, setter sider ved skolens virksomhet som ikke lar seg måle, som for eksempel de estetiske sidene, under press (Sjøberg, 2014; Ulvik, 2014; Smidt, 2016). Instrumentalismen og nyttetenkningen har ført til en pågående diskusjon om skjønnlitteraturens plass i norskfaget. Spørsmålet blir, i en slik nytte diskurs, om lesing av skjønnlitteratur har noen direkte målbar nytteverdi for samfunnet som skolens elever skal delta i, og for eleven selv som samfunnsnyttig borger. Pål Hamre formulerer det slik: «Spørsmålet i ein slik samanheng er i siste instans om lesing av skjønnlitteratur bidrar til effektivitet i opplæringa, om det på noko vis kan slå ut i betra bruttonasjonalprodukt» (Hamre, 2014, s. 485). Selve spørsmålet berører norskfagets kjerne, som «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelselse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013, Læreplan i norsk - formål), ettersom disse målsetningene for faget ikke enkelt lar seg måle ved hjelp av standardiserte tester.

Spørsmålet om litteraturens nytteverdi rører også ved fagets tradisjon, som lenge har hatt skjønnlitteratur som en av sine kjernekomponenter, med ulikt legitimeringsgrunnlag ut fra sin tids diskurs. Pål Hamre (2014, s. 30) har i sin omfattende, historisk orienterte doktoravhandling om skjønnlitteraturen i norskfaget, dokumentert det han noe spissformulert kaller skjønnlitteraturens «*rise and fall*» i norsk skole. Han omtaler perioden mellom 1889 – 1970 som skjønnlitteraturens klassiske periode i norskfaget, der dens plass ble legitimert gjennom tanker om litteraturen som del av et nasjonsbyggingsprosjekt (Hamre, 2014, s. 31). I LK06 ser han i kontrast, om enn ikke entydig, en nedtoning av det tradisjonelle og det nasjonale. Det gamle legitimeringsgrunnlaget som nettopp legger vekt på tradisjon og det

nasjonale, holder dermed ikke stand i en ny tid (Hamre, 2014, s. 485). Atle Skaftun formulerer problemet slik: «Gårsdagens norskfag preget av nasjonsbyggingsideologi og kulturarvens selvfølgelighet fungerte relativt uproblematisk i den homogene norske livsverden. I det moderne flerkulturelle Norge vil tradisjonsfaget norsk fortone seg som den dominante kulturens selvforståelse påtvunget ikke-dominante grupper i samfunnet» (Skaftun, 2009, s. 19). Hamre (2014, s. 485) presiserer at skjønnlitteraturens «*rise and fall*» ikke er en elegi, men at det snarere dreier seg om en legitimeringskrise. Man må tenke nytt omkring didaktikkens *hvorfor* når det gjelder skjønnlitteraturen som emne i skolen, hvis dens plass skal kunne forsvares i dagens og framtidens norskfag. Hamre mener, som meg, at litteraturen bør ha en relativt stor plass i norskfaget, men han etterlyser altså legitimering (Hamre, 2014, s. 485).

Flere andre peker på ulikt vis på et behov for å relegitimere skjønnlitteraturens plass i norskfaget (f.eks. Penne, 2010 og 2013; Steffensen, 2005; Persson, 2012; Røskeland, 2014; Skaftun, 2009; Smidt, 2016).

På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan kan skjønnlitteraturens plass i skolens norskfag legitimeres for framtida?

Spørsmålet jeg stiller, retter seg altså mot didaktikkens overordnede hvorfor-spørsmål. Som jeg vil komme inn på, er det ofte slik at spørsmålet om skjønnlitteraturens plass i norskfaget dreier seg om *hva* eksakt som skal eller bør leses – særlig diskusjoner om kanon. Det er, etter min mening, å begynne i feil ende. Grunnleggende for didaktikken er nettopp det at man først må avklare hvorfor man gjør noe, før man kan ta stilling til nøyaktig hva man skal benytte seg av for å nå målene. Hva-spørsmålet berøres likevel i masteravhandlinga mi, først ved en presisering av hva jeg legger i begrepet skjønnlitteratur, og senere ved å antyde noen implikasjoner av de mulige svarene på hvorfor vi bør lese slike tekster. Hvordan litteraturundervisninga kan foregå vil også berøres, men da også som en avledning av hvordan jeg besvarer hvorfor-spørsmålet. Hovedvekten ligger altså på hvorfor vi bør befatte oss med litteraturen i skolen.

Ved å spørre hvordan vi *kan* legitimere skjønnlitteraturens plass i norskfaget, gir jeg også signal om at det jeg kommer fram til gjennom denne oppgava er en av flere mulige måter å besvare spørsmålet på. Jeg har hatt en utforskende tilnærming til mitt prosjekt, og har landa på ett av mange mulige svar.

I LK06 er selve begrepet 'skjønnlitteratur' langt på vei erstatta av det vidare begrepet 'tekst', som innbefatter muntlige, skriftlige og sammensatte tekster. Dette ses ofte på som en av indikasjonene på at skjønnlitteraturen er på vikende front i norskfaget (Hamre, 2014, s. 470). I sammenheng med den tolkninga, kan man også se på det som at skjønnlitteratur ikke blir ansett som noe *eget* som kan skilles ut fra øvrige tekster.

Atle Skaftun skriver i sin bok *Litteraturens nytteverdi* (2009, s. 12) at det finnes en tendens innen litteraturfaget til selvhøytidelighet, og han anlegger et perspektiv der skjønnlitteraturen ikke anses som noe høyverdig og essensielt forskjellig fra andre typer tekster. Ved å bruke ordet skjønnlitteratur i problemformuleringa mi, understreker jeg at jeg imidlertid anlegger et litt annet perspektiv. Det ligger som et premiss for min framstilling at skjønnlitteratur nettopp er noe *eget* – noe distinkt som ikke nødvendigvis fanges opp av det inkluderende tekstbegrepet som Kunnskapsløftet legger til grunn. Videre er mitt (ut)forskningsområde knytta til *lesinga* av skjønnlitterære tekster, og der vil jeg også ta utgangspunkt både i at man leser slike tekster ulikt fra saktekster, og at slik lesing har noe særegent å gi leseren. Å hevde litteraturens særegenhet er imidlertid ikke det samme som å opphøye den til noe nærmest hellig og høyverdig, og selv om denne masteravhandlinga nok kan leses som et forsvarsskrift for den skjønnlitteraturen, er det ikke min hensikt å heve den ene typen teksten over den andre verdimessig. Jeg vil derfor heller ikke antyde noe om *hvor mye* plass skjønnlitteraturen skal ha i norskfaget i forhold til saktekster, men heller argumentere for hva det er ved skjønnlitteraturen som gjør at den fortjener en plass i faget.

Selv om problemstillinga mi altså presiserer hva slags litteratur jeg her fokuserer på ved å bruke ordet skjønnlitteratur, vil jeg i den løpende teksten bruke begrepene skjønnlitteratur og litteratur om det samme.

Problemformuleringa sier også noe om tidsdimensjonen jeg ønsker å sette diskusjonen inn i. Det i dagens norskfag, og i debatten omkring faget, at legitimeringskrisa for litteraturen kommer til syne. Det er en sunn diskusjon om norskfaget som foregår i offentligheten for tida, med kronikker, TV-debatter og faglitteratur som nettopp omhandler hva norskfaget *er* og hva vi ønsker at det *skal være*. Hva skal faget egentlig inneholde? Debatten får ny aktualitet i og med arbeidet som for tiden nedlegges for å endre skolen på en måte som er bedre tilpassa framtidens utfordringer. Hva trenger morgendagens mennesker? Kan lesing av skjønnlitteratur i skolen legitimeres ut fra hva framtidens samfunn vil kreve av dagens elever? Når problemstillinga tar for seg framtidens norskfag, er det ut fra et ønske om å gå inn i debatten

om framtidens skole, og forsøke å finne legitimeringsstrategier som kan fungere i det samfunnet vi ut fra dagens utviklingstendenser aner at vil utvikle seg. Slik kan legitimeringsgrunnene jeg vil komme fram til også gjelde for framtida.

Litteraturredaktiker Magnus Persson (2012, s. 16) hevder at det finnes en myte om «den gode litteraturen», og med det mener han en nesten religiøs forestilling om at litteraturen er god og foredlende i seg selv. Denne forestillinga finner han at kulturen vår er gjennomsyra av, og at den sjelden problematiseres i noen særlig grad. På mange måter kan man si at mitt arbeide springer ut av en slik personlig forestilling om skjønnlitteraturens verdi, i og med at jeg mener at litteraturen *bør* ha en plass i norskfaget, men formålet med denne oppgaven blir å argumentere for hvorfor, og på den måten legitimere påstanden.

1.2 Metodiske refleksjoner

Denne masteravhandlinga tar altså sikte på å finne et *mulig* svar på hvordan skjønnlitteraturen kan legitimeres i norskfaget. Det ligger dermed i sakens natur at jeg ikke forsøker å finne Svaret, men at det heller dreier seg som å løfte fram og belyse et problem fra ulike sider, for så å foreslå noen mulige løsninger ved hjelp av refleksjon og drøfting – alltid ved hjelp av, og i dialog med, andres stemmer om temaet.

Prosjektet mitt er et teoretisk arbeide, der jeg vil gjøre en fortolkning av et utvalg tekster for å kunne svare på problemstillinga. Jeg har altså valgt å ikke forholde meg til spesifikke skjønnlitterære tekster, men heller behandle emnet gjennom teori *om* litteratur og litteraturlesing. Metoden jeg anvender er hermeneutisk. Hermeneutikken er et tradisjonsrikt og mangslungent vitenskapsteoretisk felt, men forenklet kan man si at man med hermeneutisk metode forsøker å fortolke og forklare tekster, og andre meningsfulle fenomener, for å skaffe til veie viten om verden (Gilje & Grimen, 1993, s. 142). Tekstene jeg har fortolka og forsøkt å forklare, og som danner det teoretiske grunnlaget for denne masteravhandlinga, er både primær- og sekundærkilder innenfor pedagogisk teori, fagtekster innen norsk fagdidaktikk, litteraturteori, filosofi og psykologi. Jeg drøfter også innholdet i offentlige dokumenter, som læreplaner, offentlige utredninger og en stortingsmelding, og viser til noen empiriske studier. Den viten om verden som frembringes i denne masteravhandlinga, blir til som et resultat av min anvendelse av de aktuelle kildene, ved at jeg setter stoffet i en bestemt sammenheng og drøfter det. Kildene er en måte å tenke med og mot, men også en måte å forankre ideer og påstander i allerede eksisterende viten. Alt nytt skapes på bakgrunn av det gamle.

Et sentralt begrep innen hermeneutikken, som stammer fra Hans-Georg Gadamer, er forforståelse eller for-dommer. Tanken er at man som fortolker av en tekst, alltid møter teksten med visse oppfatninger og forutsetninger som styrer oss i forståelsesprosessen (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Bak arbeidet med å finne legitimering for skjønnlitteraturens plass i norskfaget, hviler som nevnt i innledninga en forforståelse hos meg om at lesing av skjønnlitteratur på en eller annen måte er viktig. Som norsklærer, og for tiden lærerutdanner, med litteratur som interessefelt og kilde til personlig glede, har en viktig del av de metodiske refleksjonene underveis dreid seg om å granske min egen posisjon i møte med aktuelle tekster. Hva har min forforståelse hatt å si for valg av litteratur? Hva har jeg valgt bort, og hvorfor? Hva har forforståelsen hatt å si for min forståelse av det jeg har valgt ut – og vekk?

Selv om alle spørsmålene er betimelige å stille seg kontinuerlig i prosessen med å skrive, er det ingen enkle svar. Min forforståelse av at litteraturen på en eller annen måte er god og nødvendig, har helt klart styrt meg i retning av de tenkerne og teoriene som jeg har valgt å bruke i min framstilling. Så er også formålet med denne masteravhandlinga allerede uttalt – jeg ønsker å finne gode argumenter for å forsvare den meninga jeg har. Ved å tydeliggjøre min posisjon, både i innledninga og her, blir det også tydelig for leserne hvor jeg står når jeg fortolker tekstene jeg har brukt.

Selv om jeg ikke hverken er, eller prøver å framstille meg selv som nøytral og objektiv, så har jeg forsøkt å framstille kildematerialet mitt på en sannferdig og korrekt måte. Dette er helt nødvendig for å ivareta den etiske siden ved den hermeneutiske forskningstilnærminga. I dette ligger det også at jeg tydelig refererer til kildene jeg bruker. Slik blir det tydelig hva som er andres bidrag, og hva som er mine refleksjoner og tolkninger, og leseren kan også spore opp kildene og etterprøve min forklaring og forståelse av dem.

Avgrensninga av prosjektet mitt har blitt til i en slags dobbel bevegelse. Noen utvalgte kompetanser fra Ludvigsen-rapportene om framtidens skole har på den ene sida snevra inn legitimeringsforslagene mine til å dreie seg om særlig emosjonelle og sosiale sider ved kompetansen. Samtidig har utvalget av kompetanser skjedd ved at jeg har funnet aktuelle legitimeringsstrategier. De offentlige dokumentene om framtidens skole er rike på stoff, og utvalget av elementer å fokusere på, og dermed hele denne oppgaven, kunne sett annerledes ut. Som nevnt er det en av flere mulige måter å legitimere skjønnlitteraturen jeg vil komme fram til.

De offentlige dokumentene om framtidens skole bruker jeg fordi jeg mener at arbeidet med å legitimere skjønnlitteraturen må gjøres innenfor den rådende skolediskursen for å ha slagkraft. Ved å bruke av den etablerte kunnskapen om hva som trengs for framtida, håper jeg å gjøre mitt prosjekt relevant for den diskusjonen som nå foregår om norskfaget.

Jeg har hovedsakelig basert mine legitimeringsforslag på den amerikanske filosofen Martha Nussbaums tanker om skjønnlitteraturens rolle i utviklinga av det hun kaller verdensborgeren. Dette har jeg valgt fordi mange av de tankene om samfunnsutviklinga og kompetanser for framtida som blir retningsgivende for skoleutviklinga, er midt i hjertet av Nussbaums prosjekt. Hun kommer, etter min mening, med vektige argumenter for hvordan skjønnlitteraturen kan bidra med å utvikle den typen mennesker man trenger i en globalisert, kompleks og sammensatt verden. Nussbaum utvikler sine argumenter i flere av sine svært omfangsrike bøker. På grunn av denne oppgavens omfang har jeg hovedsakelig forholdt meg til to av Nussbaums bøker – *Cultivating Humanity* (1997) og den norske oversettelsen av ulike deler av hennes forfatterskap, *Litteraturens etikk* (2016) – selv om argumentene hun her kommer med bygger på grundigere filosofiske analyser i flere av hennes større og grundigere filosofiske verk. På den måten har jeg kunnet gå direkte til det som er interessant for min masteravhandling, men samtidig har det gjort at hennes argumenter ikke har kunnet bli behandla i sin fylde.

Ut fra Nussbaum gikk jeg til mentaliseringsteori. Mentalisering er et begrep som i all hovedsak beskrives i faglitteratur innen psykologi, så det er først og fremst i bøker som omhandler psykiske lidelser og samtaleterapi at jeg har funnet stoff. Jeg har imidlertid bare brukt av de delene av disse kildene som omtaler begrepet generelt. For å knytte det til lesing av skjønnlitteratur, har jeg gått til andre kilder som spesifikt setter disse i sammenheng. Jeg har valgt å sette en litteraturredaktør – Judith Langer – inn i kapitlet om mentalisering, til tross for at hun ikke eksplisitt skriver om dette. Grunnen til at jeg inkluderer henne her, er at hun er opptatt av det å danne seg dynamiske forestillinger i sammenheng med lesing av litteratur – noe som er en av sidene ved mentaliseringsbegrepet som jeg skriver om.

1.3 Oppbygning

Hittil i innledninga har jeg gjort rede for tema, bakgrunn, problemstilling og metode i denne masteravhandlinga. Hoveddelen må videre leses som to deler som bygger suksessivt på hverandre. Den første delen omfatter kapittel 2, 3 og 4, og denne delen forbereder så å si

grunnen for hoveddelens andre del, som omfatter kapittel 5, 6 og 7. Til slutt vil jeg oppsummere hva jeg har funnet ut og trekke tråder som fungerer som en avsluttende drøfting.

Først, i kapittel 2, vil jeg måtte definere hva jeg legger i begrepet skjønnlitteratur. Målet for dette kapitlet er å komme frem til en definisjon som kan fungere som et bakteppe for resten av masteravhandlinga. Det er ikke en uttømmende definisjon av litteraturen, men en praktisk definisjon som baserer seg både på tekstenes særpreg og leserens realisering av teksten.

Kapittel 3 dreier seg om norskfaget slik det ser ut i dag, selvsagt sentrert rundt det som har med litteraturens plass i faget å gjøre. Jeg vil komme inn på både det som vedrører kjernen i faget, og et problem som stadig løftes fram i forbindelse med norskfaget – nemlig emnetrengsel. Dette gjør jeg fordi disse to problemområdene berører det som er hovedfokus i denne masteravhandlinga. Til slutt i kapittel 3 vil jeg omtale den nevnte legitimeringskrisa for litteraturen mer i dybden.

Kapittel 4 omhandler framtidens skole. Det første delkapitlet vil ta for seg norskfaget i framtidens skole, slik det omtales i de offentlige utredningene til Ludvigsenutvalget og Stortingsmeldinga som fulgte i kjølvannet av disse. I det siste delkapitlet vil jeg – igjen med basis i de nevnte dokumentene, samt forslaget til den nye generelle delen av læreplanen som nylig ble lagt ut på høring – gripe fatt i et utvalg av kompetanser som regnes som viktige for livet i framtidens samfunn. Disse vil jeg videre basere mine legitimeringsforslag på.

Argumenter for hvorfor skjønnlitteraturen er viktig i skolen, finner jeg først og fremst hos den amerikanske filosofen Martha Nussbaum. Hennes tenkning omkring litteraturens rolle i dannelsen av det hun kaller verdensborgeren, blir sentral for min fremstilling. Kapittel 5 vil dreie seg om hennes filosofi om følelser og litteratur, samt danninga av verdensborgeren.

I forlengelsen av det som kommer fram i kapitlet om Nussbaums filosofi, vil jeg i Kapittel 6 ta for meg mentalisering som en mulig legitimeringsstrategi. Først vil begrepet behandles generelt, før jeg tar for meg ulike sider ved begrepet som særlig kobles opp mot lesing av skjønnlitteratur. Den første av disse er en form for kritisk tenkning, hvor Lisa Zunshines teorier blir omtalt. Den andre tar for seg Judith Langers teorier om litteraturens virkning på våre forestillingsevner og tenkemåter. Til slutt i dette kapitlet vil jeg vise til noen forsøksstudier som tar sikte på å måle litteraturens virkning på leseren.

I kapittel 7 vil jeg, ut fra det som til da har kommet fram, antyde noen implikasjoner for litteraturundervisninga. Først vil jeg forsøke å besvare hvorfor det nettopp er viktig at litteraturlesinga foregår *på skolen*, før jeg går videre til å omtale noen implikasjoner for hvordan det bør arbeides med litteratur. Her vil jeg fokusere på fordelene ved å ha litterære samtaler i klasserommet. Til slutt i dette kapitlet vil jeg vende tilbake til spørsmålet om litteraturutvalg og kanon.

I masteravhandlingas siste kapittel vil jeg oppsummere og drøfte hva jeg har kommet fram til.

2. Hva er skjønnlitteratur?

Som nevnt innledningsvis, hviler dette prosjektet på en forståelse av at skjønnlitteratur er noe som kan skilles fra øvrige tekster som noe *eget*. Derfor vil jeg i det følgende redegjøre for hva slags syn på litteraturen jeg legger til grunn i resten av masteravhandlinga. Noen utfyllende og uttømmende drøfting av hva litteratur er, vil jeg imidlertid ikke kunne gjøre her, da målet er å komme fram til en pragmatisk definisjon som egner seg til anvendelse for den videre framstillinga.

Kapitlet er delt i to, der det første delkapitlet tar for seg noen ulike perspektiver på hva litteratur er ut fra tekstens særpreg. Det andre delkapitlet definerer litteraturen ut fra hvordan teksten *leses* som litteratur. Til slutt i kapitlet oppsummerer jeg kort hva slags forståelse av skjønnlitteratur jeg legger til grunn for denne oppgaven.

2.1 Den skjønnlitterære tekstens særpreg

Som et første steg i en slik avgrensning av hva som gjør skjønnlitteratur til noe eget, blir det naturlig å sette den opp mot det som ofte anses som dens motsetning: nemlig sakprosa. Om forskjellen mellom sakprosa og skjønnlitteratur skriver Johan Tønnesson (2012, s. 15) at man kan skille dem gjennom deres forhold til virkeligheten. Sakprosaetekster søker, enkelt forklart, å ytre noe direkte om virkeligheten. Skjønnlitteraturen går på sin side omveien om fiksjonen, og ytrer slik sett indirekte noe om virkeligheten.

Det er ikke vanskelig å finne motargumenter mot en slik fremstilling (og Tønnesson unngår heller ikke å gjøre det), all den tid man lenge har vært klar over språkets kompliserte forhold til virkeligheten. Helt siden Saussure skilte språktegnet fra den virkeligheten det refererer til, har man erkjent at språket aldri kan nå den virkeligheten det søker å si noe om. Men selv om vi vet at virkeligheten ikke kan gripes med språket, kan den enkle definisjonen som skiller sakprosaen og skjønnlitteraturen, ved sitt direkte og indirekte forhold til virkeligheten, likevel være relevant i en sammenheng som dette, men da særlig forstått som det en leser forventer av de ulike typene tekster. Slike forventninger er kulturelt og kontekstuell betinga. Som lesere forventer vi for eksempel noe helt annet av en bok som har «roman» skrevet på tittelbladet, enn av en avisartikkel om krigen i Syria i en seriøs avis. Leserens forventninger til teksten er imidlertid heller ikke helt ukomplisert – se bare på all diskusjonen omkring den såkalte virkelighetslitteraturen og selvframstillinger i litteraturen. Dette til tross, vil jeg for enkelhets

skyld prøve å fastholde en definisjon som har med at man som leser forventer ulike ting, avhengig av hva teksten utgir seg for å være. Fra sakprosaen forventer man at det formidles noe sant, i betydningen at den utsier noe direkte om virkeligheten, mens fra skjønnlitteraturen forventer man at det som formidles er fiksjon.

Som fiksjon forteller skjønnlitteraturen om det som *kunne* hendt, ikke det som *har* hendt, som Aristoteles så berømt har sagt. Så «[f]orskjellen mellom en historiker og en dikter er ikke at den ene skriver på vers og den andre prosa Forskjellen er den at den ene fremstiller det som *er* hendt, den andre det som *kunne* hende» (Aristoteles, 1997, s. 42). Skjønnlitteraturen er oppdikta, først og fremst, og det er det som beskrives ved det indirekte forholdet til virkeligheten. En oppdikta fortelling må nødvendigvis bygge på en viss andel gjenkjennelige elementer fra virkeligheten, men den er likevel oppdikta, omforma, tilrettelagt og bearbeida på en særegen måte. Det er ikke dermed sagt at det som fortelles er rent ut løgn – løgn blir det først om teksten skulle utgi seg for å fortelle direkte om virkeligheten til å begynne med (Steffensen, 2005, s. 30). Det vil være løgn å formidle faktafeil i en leksikonartikkel, fordi en leksikonartikkel gir seg ut for å fortelle sannheten, mens det samme vil kalles fiksjon i skjønnlitteraturen, fordi den har andre mål enn å direkte fortelle sannheten. Gjennom fiksjonen fremstilles den virkelige verden på en annerledes måte (Steffensen, 2005, s. 30).

Det virker opplagt å si at man i skjønnlitteraturen, som i alle tekster, har språket som middel til å utsi hva det nå er man utsier. Litteraturen *skaper* en virtuell verden av ord alene (Hennig, 2010, s. 23). Språket er litteraturens form, men språket kan brukes på mange ulike måter og med ulike funksjoner. Innen litteraturteorien har det vært gjort mange forsøk på å beskrive den litterære måten å bruke språket på.

I litteraturteoriens begynnelse, var det nettopp det å skille ut skjønnlitteraturen som noe annet enn andre typer tekster som var prosjektet. Dette for å vitenskapeliggjøre studiet av skjønnlitteratur. De russiske formalistene søkte i den anledning å avdekke og beskrive skjønnlitteraturens særegenhet – eller det Roman Jakobson kalte litteraturens *litteraritet* (Claudi, 2013, s. 22). Som betegnelsen ‘formalisme’ tilsier, var det først og fremst i skjønnlitteraturens form – i en spesiell, litterær bruk av språket – at dens særegenhet viste seg.

Et slitesterkt og sentralt bidrag i så henseende var Viktor B. Sjklovskijs kjente artikkel *Kunsten som grep* (1916/2003), der Sjklovskij skiller mellom hverdagsspråket og det poetiske språket. Men Sjklovskij er ikke bare ute etter å beskrive disse ulike måtene å bruke språket på. Han

knytter språkbruken opp mot vår allmenne persepsjonsmåte – vår sansing og opplevelse av verden – og på den måten beskriver Sjklovskij på en og samme tid litteraturens distinkte karakter eller vesen og dens funksjon.

I vår daglige omgang med tingene i verden, og gjennom våre gjentatte handlinger – kort sagt, vanen – skjer en automatisering av persepsjonen, hevder Sjklovskij. Vår automatiserte omgang med verden gjør at vi ikke riktig oppfatter den, vi bare gjenkjenner den. Han skriver:

Tingene går liksom innpakket forbi oss, vi vet at de er der, utfra det rom de opptar, men vi ser bare deres overflate. Under innflytelse av en slik persepsjon tørker tingene inn, først som persepsjon, og dette virker deretter også inn på deres tilblivelse. (Sjklovskij, 1916/2003, s. 18)

Tingene tørker så å si inn under vårt automatiserte blikk på dem. Vi går rett forbi dem uten å virkelig *se* dem, og slik blir de borte for oss: «Automatiseringen fortærer tingene, klær, møbler, kvinnen og angsten for krigen» (Sjklovskij, 1916/2003, s. 18). Automatiseringa henger sammen med at vi søker å økonomisere med åndskreftene – altså å spare på kreftene i våre hverdagsliv. En slik økonomisering preger da også hverdagsspråket, ved at man forsøker å kommunisere mest mulig effektivt. Slik gjøres persepsjonsprosessen så kort som mulig, og det kommuniserte budskapet blir hovedanliggende for ytringene, mens formen ikke er viktig så lenge den fungerer for kommunikasjonen (Sjklovskij, 1916/2003, s. 17 – 18).

Med det dikteriske språket forholder det seg derimot motsatt. Det dikteriske språket er nemlig et vanskeliggjort språk som forlenger persepsjonsprosessen. Denne forlengelsen er et mål i seg selv når man opplever kunst, hevder Sjklovskij, men den gjør også at vi frigjør oss fra vår automatiserte omgang med verden, noe som gir oss livsfølelsen tilbake. Kunsten eksisterer nettopp, ifølge Sjklovskij, «for å gi oss livsfølelsen tilbake, for at vi igjen skal føle tingene, for igjen å gjøre stenen til sten Kunstens mål er å gi oss følelse for tingen, en følelse som er et syn og ikke bare en gjenkjennelse» (Sjklovskij, 1916/2003, s. 18). Et syn er en åpenbaring av tingene slik de er, og samtidig skapes tingene i denne bevegelsen. Denne desautomatiseringen skjer gjennom kunstens fremste virkemiddel, nemlig *underliggjøring*, som på en og samme tid betegner grepet som skjer i den litterære teksten, og det som skjer i leseren som blir frigjort fra sin automatiserte gjenkjennelse av verden Sjklovskij, 1916/2003, s. 18). Underliggjøring dreier seg altså om å røske oss ut av våre vante forestillinger, og i skjønnlitteraturen skjer dette ved en *annerledes* bruk av språket enn den vi finner i hverdagslig kommunikasjon – og også i sakprosaen. Målet er ikke kommunikasjon, det er noe annet. Målet

er å vekke oss opp av vanens søvn, og dette gjenspeiles også i språkbruken som bryter med våre vante forventninger.

Et annet sentralt bidrag som er mye brukt for å skille litterær språkbruk fra det ikke-litterære, er Roman Jakobsons beskrivelse av seks språklige funksjoner i artikkelen *Lingvistikk og poetikk* (1960/1978). Hver av de språklige funksjonene har hovedvekten på en av faktorene i kommunikasjonsprosessen: avsender, mottaker, kontekst, meddelelse, kontakt eller kode. Den ene av Jakobsons språklige funksjoner er den poetiske funksjonen, som han forklarer som at «[i]nnstillingen [er] på MEDDELELSEN som sådan» (Jakobson, 1960/1978, s. 126). Litteraturen kjennetegnes, ifølge Jakobson, av at hovedvekten er på meddelelsen – altså på selve språket. Den poetiske funksjonen beskriver han så med den berømte setningen: «*Den poetiske funksjonen projiserer ekvivalensprinsippet fra seleksjonsaksen ned i kombinasjonsaksen*» (Jakobson, 1960/1978, s. 128), og mener kort forklart at selve ordsammensetningen i setningene – klang, rytme, rim og fremfor alt likhet og gjentakelser – er det som kjennetegner poetisk språkbruk, og altså litteraturen. En konsekvens av dette er at når man leser litteratur, er det ikke bare *hva* som står som er interessant, men *hvordan* det står blir også gjenstand for oppmerksomhet.

En annen inngang til å kategorisere litterære tekster som noe spesifikt og noe *annet* enn for eksempel sakprosa som er aktuelt for min fremstilling her, er Roland Barthes sine begreper om lesbare og skrivbare tekster. Distinksjonen mellom disse betegner kvaliteter ved tekster, ikke nødvendigvis til avgrensede tekster eller verk (Claudi, 2013, s. 99). Den lesbare kvaliteten kjennetegnes av at leseren får rolle som en passiv konsument av tekstens mening. Skrivbare tekster er derimot av en slik kvalitet at leseren selv går med i meningsskapinga som en produsent og medskriver av teksten. «Why is the writerly our value?» spør Barthes, og fortsetter: «Because the goal of literary work (of literature as work) is to make the reader no longer a consumer, but a producer of the text» (Barthes, 1970, s. 4). Aktiv medskaping er målet, ifølge Barthes, og dette skjer i møte med tekster som har den noe udefinerbare kvaliteten at de er skrivbare. Siden leseren er aktiv medskaper, vil ulike lesere av tekstene produsere ulike lesninger, og det er nettopp et slikt potensiale for meningspluralitet som gir de skrivbare tekstene særlig verdi.

Denne måten å skille mellom det litterære og ikke-litterære kan hende også egner seg godt til å skille ut skjønnlitteratur som noe annet enn det vi kaller populærlitteratur. Når jeg her nevner populærlitteratur som en motsetning til skjønnlitteratur, er det ikke for å antyde at *litterariteten*

eller *flertydigheten* kun finnes i bøker som er lite tilgjengelige for «folk flest», eller at høye salgstall nødvendigvis innebærer at de aktuelle tekstene ikke er «ekte» skjønnlitteratur. En utbredt måte å skille mellom disse kategoriene, er likevel å sette skjønnlitteraturens åpenhet og potensielle flertydighet opp mot populærlitteraturens lukkethet og entydighet på en måte som ligner Barthes distinksjoner.

Leseren som den aktive medskaperen av tekstens mening er også i fokus i leserorienterte litteraturteorier, som jeg vil komme mer inn på i neste delkapittel, der representert hovedsakelig ved Louise Rosenblatts transaksjonsteori. Ulike teorier som kan sies å være leserorienterte, legger ulik vekt på tekstens rolle i meningsskapinga, og i noen tilfeller kan man nesten si at teksten forsvinner helt av syne. I alle fall kan en forenkla forståelse av disse teoriene lede en til å tro det. Sylvi Penne (2010) argumenterer med at fokus på leseren alene, ut fra tolkninger av leserorienterte teorier, har fått noen uønskede følger i pedagogisk sammenheng. Spesielt blir den ensidige vekten på leseren problematisk i kombinasjon med et økende individfokus i skolen, og i samfunnet generelt. Hun påpeker at litteraturundervisninga ut fra disse teoriene og tendensene, ofte stopper ved den umiddelbare opplevelsen til eleven. Opplevelsen blir dermed gjort til et mål i seg selv, og man tar for gitt at alle elever, uansett bakgrunn, mestrer måten å lese på som er nødvendig for å i det hele tatt kunne oppleve skjønnlitteraturen (Penne, 2010 s. 17; Penne, 2013, s. 46). Jeg vil komme tilbake til Pennes innvendinger i kapittel 7.1. Innvendinger til tross, så vil jeg likevel mene at de leserorienterte teoriene om litteratur, kan tilby interessante innganger til det som er målet med dette delkapitlet – nemlig å beskrive hva slags kvaliteter en skjønnlitterær tekst har til forskjell fra andre typer tekster.

Wolfgang Iser er en av nøkkelteoretikerne i de leserorienterte teoriene, og i vår sammenheng kan det være verdt å nevne hans syn på den litterære teksten som en apellstruktur, som inviterer leseren til å fylle inn det han kaller tomme plasser i teksten (Claudi, 2013, s. 117). Ideen om tomme plasser har, slik jeg ser det, en del til felles med Barthes sine skrivbare tekster, ettersom de innebærer at tekstenes mening ikke fullt ut er låst og bestemt, og at de uuttalte forbindelsene i teksten nettopp inviterer leseren til å være medskriver av den. Det ligger derfor så å si i tekstens struktur at den er flertydig og potensielt kan leses på ulike måter. Den setter likevel rammer for lesninga, og en fri assosiasjon og helt og holdent subjektiv opplevelse av teksten er utenkelig, og heller ikke spesielt interessant i pedagogisk sammenheng. Iser skriver at «[t]extual structures and structured acts of comprehension are ... the two poles in the act of communication», og at meningsskapinga skjer i leserens samspill med teksten, der teksten

initierer dette samspillet (Iser, 1978, s. 107). Dette bringer meg over i den andre delen av dette kapitlet, som skal omhandle hva skjønnlitteratur er fra et leserorientert perspektiv.

2.2 Hva skjønnlitteratur er, med vekt på leseren

For å kunne diskutere skjønnlitteraturens verdi i skolen, er det som nevnt nødvendig å skille ut de skjønnlitterære tekstene som særegne sammenligna med andre typer tekster. En måte å gjøre dette på, er ved å se på kvaliteter ved selve teksten, slik jeg gjorde i forrige delkapittel. I dette delkapitlet skal vi se på hvordan skjønnlitteraturen kan defineres ut fra måten den leses på, og dermed realiseres av en leser. Med det er vi over i leserorienterte litteraturteorier.

Louise Rosenblatt er en av de sentrale teoretikerne innen denne litteraturteoretiske retninga. Som merkelappen leserorientert teori tilsier, er man her opptatt av leserens rolle i møte med teksten. Rosenblatt forlater likevel ikke teksten som sådan, men hun er opptatt av at det er i en *transaksjon* mellom teksten og leseren at mening skapes. Hun bruker begrepet transaksjon fremfor interaksjon, fordi «[i]nteraction has customarily been associated with the notion of separate, predefined entities acting on one another» (Rosenblatt, 1995, s. 26), mens en transaksjon betegner «a process in which the elements are aspects or phases of a total situation» (Rosenblatt, 1995, s. 26). En spiralbevegelse oppstår i transaksjonen, der leseren går inn i en forhandling med teksten, og i denne gi-og-ta handlinga, forandres både leseren og teksten. Dette betyr at meninga hverken ligger eller skapes i teksten eller leseren alene, men i møtet mellom dem. Teksten bringer sitt med i dette møtet, og leseren sitt. Ikke bare meninga, men selve det vi kan kalle det litterære verket blir til i dette møtet, mener Rosenblatt, og skriver: «A novel or poem or play remains merely inkspots on paper until a reader transforms them into a set of meaningful symbols» (Rosenblatt, 1995, s. 24).

I *The Reader the Text the Poem* (1994), beskriver Rosenblatt transaksjonen der tekst og leser møtes som en *begivenhet*. Det er denne begivenheten som er det litterære, ifølge henne. Rosenblatt bruker termen «poem» om denne begivenheten – enten teksten i seg selv kan karakteriseres som et dikt, en roman eller en dramatekst. Hun skriver:

The poem, then, must be thought of as an event in time. It is not an object or an ideal entity. It happens during a coming-together, a compenetration, of a reader and a text. The reader brings to the text his past experience and present personality. Under the magnetism of the ordered symbols of the text, he marshals his resources and crystallizes out from the stuff of memory,

thought, and feeling a new order, a new experience, which he sees as the poem. (Rosenblatt, 1994, s. 14)

I forrige delkapittel fokuserte jeg hovedsakelig på egenskaper ved tekstene som gjør at man kan snakke om ulike typer tekster, nemlig skjønnlitteratur og sakprosa. Det ble også antydning at en del av forskjellen ligger i forventningene leseren bringer med til lesinga, og dermed også at det kan være i lesinga at denne forskjellen oppstår. Spørsmålet om forskjellen på en skjønnlitterær tekst og en sakprosa- eller estetisk og ikke-estetisk tekst – dukker også opp hos Rosenblatt (1994, s. 22). For å forsøke å svare på dette, går hun nettopp til transaksjonen mellom leseren og teksten – den nevnte begivenheten. Rosenblatt skiller nemlig mellom to ulike måter å lese, eller inngå i en slik transaksjon, på – efferent lesing og estetisk lesing. De står for ulike tilnærmingsmåter til tekstene, eller ulike holdninger og posisjoner man inntar i forhold til en tekst. Disse posisjonene er også med på å realisere teksten som enten skjønnlitteratur eller sakprosa. Det at disse lesemåtene er å regne som holdninger, eller posisjoner man inntar i forhold til teksten, innebærer at det ikke nødvendigvis er en bevisst prosess, men mer som en beredskap til å respondere på tekster på ulike måter (Rosenblatt, 1994, s. 43). Disse to måtene å lese på er å forstå som polene i et kontinuum, ikke som rendyrka kategorier. De fleste gangene vi leser, beveger vi oss et sted midt mellom dem, eller nærmere den ene eller den andre siden av kontinuumet (Rosenblatt, 1994, s. 37).

Ordet efferent henter Rosenblatt fra ordet 'efferre', som på latin betyr noe sånt som 'å ta med seg'. Efferent lesning gjør man når målet med lesinga er å hente ut informasjon som man skal sitte igjen med etterpå. Det kan være fakta man skal lære seg, en løsning på et problem eller noe som fører til en spesifikk handling (Rosenblatt, 1994, s. 23). Som et ekstremt eksempel viser hun til en mor som leser bakpå en flaske med et giftig stoff som barnet hennes har fått i seg. Målet for mora blir i eksemplet å hente ut informasjon, så raskt som mulig, om hva man skal gjøre om man får i seg giften. I et slikt tilfelle er det ordenes referanse til objekter, ideer og handlinger man er ute etter. Om ordene har en bestemt rytme, klang, eller om de gir noen assosiasjoner, er ikke av noen betydning. Fokuset er kun på hva man skal sitte igjen med etter å ha lest – forhåpentligvis en måte å forhindre at barnet blir forgifta (Rosenblatt, 1994, s. 24).

Den andre lesemåten – den estetiske – har sitt mål underveis i lesinga. Ordene viser både til objekter, ideer og handlinger, samtidig som også assosiasjoner, følelser og holdninger som vekkes i leseren får betydning. Leserens oppmerksomhet rettes mot det hun *opplever* og *erfarer* i møte med ordene på sidene. Det er denne særegne opplevelsen som gjør at teksten

kan bli et litterært kunstverk. Ja, opplevelsen *er* litteraturen. Gjennom den umiddelbare og emosjonelle litterære opplevelsen får leseren ta del i et annet menneskes visjon, og gjennom den kan hun få ny innsikt om verden, om mennesket og de menneskelige grunnvilkår (Rosenblatt, 1995, s. 25).

Selve teksten, uansett hvor kunstnerisk dens form er, kan leses efferent, og derfor fungere som noe annet enn skjønnlitteratur (Rosenblatt, 1994, s. 25). På samme måte kan jeg lese denne masteravhandlinga estetisk og fryde meg over gode formuleringer, ordvalg, klang og rytme, men i en annen sammenheng kan den leses som en kilde til informasjon som skal brukes til noe konkret.

Som nevnt betyr ikke orienteringa mot leseren at Rosenblatt inntar en posisjon der teksten ikke har noen betydning for vår meningsskaping. Som del av den organiske helhet og bevegelse som ligger i transaksjonen, bringer også teksten med seg noe i meningsskapinga, og den inviterer på ulike måter til å innta ulike holdninger – hovedsakelig estetisk eller hovedsakelig efferent. Teksten gir oss hint i retning av hvilken lese måte som passer best for å få utbytte av den. Slike hint kan være for eksempel organisering av ord på en side – er det linjebrudd og rett venstremarg, vil mange gjenkjenne teksten som et dikt, og dermed inviteres til å innta en estetisk holdning (Rosenblatt, 1994, s. 81). Ikke bare teksten i seg selv legger slike føringer for meningsskaping og lese måte – det vil også være en ikke-verbal kontekst som hjelper oss til å innta posisjoner i forhold til teksten. For eksempel vil kategoriseringer på biblioteket gi oss viktige hint. Er ei bok funnet i hyllene for skjønnlitteratur, vil man mest sannsynlig innta en estetisk holdning til teksten (Rosenblatt, 1994, s. 79).

På ordnivå er meningsskapinga åpen, ettersom ord både fungerer som en referent og kan vekke både kollektive og individuelle assosiasjoner, følelser etc. Når et ord står i en kontekst, i en tekst, vil derimot ordenes flertydighet begrenses, da ordet «derives its meaning from its context or linguistic environment, the other words or sentences within which the specific verbal symbol is embedded» (Rosenblatt, 1994, s. 75). Ta for eksempel ordet 'hjerte'. Det kan vise både til hjertet som organ, og vekke assosiasjoner til kjærlighet og varme følelser. Betydninga av frasen 'et stort hjerte' vil imidlertid i en artikkel i en medisinsk håndbok bety noe annet for leseren enn om den opptrer i et dikt (eller i hverdagsspråket, for den saks skyld). Teksten legger føringer og gir begrensninger for mulige tolkninger. Føringene og begrensningene bør likevel ikke tolkes som at meninga låses fullstendig av tekstens helhet. Rosenblatt understreker at «not even the total text represents an absolute set of guides; multiple and equally valid

possibilities are often inherent in the same text in its transactions with different readers under different conditions» (Rosenblatt, 1994, s. 75). Leseren er med i transaksjonen og gjør sin utvelgelse og vektlegging av elementer i sin lesning, og bringer med seg sin erfaring, kunnskap og beredskap til å oppleve, føle og tenke i relasjon med tekstens føringer.

Bo Steffensen (2005) gjør en lignende distinksjon mellom lesemåter som Rosenblatt, når han skriver om fiktiv og faktiv leseform (s. 101). I likhet med Rosenblatts benevning av litteraturen, eller det litterære, som den estetiske lesninga av en tekst, setter Steffensen likhetstegn mellom den leseformen han kaller fiktiv, og fiksjon. Dette betyr at for ham er ikke fiksjon en egenskap ved teksten (Steffensen, 2005, s. 91). Leseformen styres av sjangeren man ser teksten som, da ulike sjangere inviterer til å stille ulike spørsmål. De spørsmålene man stiller til teksten, kan videre spores tilbake til våre oppfatninger av sakprosa og skjønnlitteratur som kategorier, mener Steffensen (2005, s. 103). At man velger en faktiv lesemåte, impliserer at man antar at teksten er intendert som en faktisk gjengivelse av virkeligheten. Dette svarer til det vi kaller sakprosa og skjønnlitteratur – virkelighetsbeskrivende og oppdikta litteratur.

De ulike lesemåtene beskriver Steffensen gjennom de spørsmålene man kan stille til tekstene. Når en tekst leses faktivt, vil man kunne stille spørsmål ved hva avsenderen, som er forfatteren når man leser den slik, mener å kommunisere. Man kan stille spørsmål ved hvilke motiver han har, hvorfor han har valgt ut nettopp dette stoffet og den vinklinga han har, og hvilke ideologiske og politiske holdninger man kan lese ut av teksten. Til slutt vil man kunne spørre hvorvidt det som står er sant (Steffensen, 2005, s. 102). Steffensen understreker at «alle spørsmålene helt klart og legitimt kan stilles til en hvilken som helst skjønnlitterær tekst. Men så er der valgt en faktiv leseform. Så er teksten blevet behandlet som et stykke sakprosa» (Steffensen, 2005, s. 103). Leser man teksten fiktivt, vil man ikke kunne finne de samme strategiske motivene som spores tilbake til forfatteren som avsender. Ifølge Steffensen er det kun gjennom å lese faktivt at man kan anse forfatteren som avsender av et budskap gjennom teksten (Steffensen, 2005, s. 103).

Leser man fiktivt, er det andre spørsmål som blir gjeldende. For det første, gir det ingen mening å spørre om det er sant det som står – grunnantagelsen om teksten, når man leser den fiktivt, er at den er oppdikta. Å undersøke sannhetsgehalten i utsagnene i teksten, er derfor poengløst (Steffensen, 2005, s. 104). Men hva gjør man så når man leser en tekst som fiksjon? Hva vil det si å forholde seg til teksten som oppdikta?

Steffensen legger vekt på at man ikke bare forholder seg til teksten som konstruert, for det er alle tekster, men at den er konstruert på en spesiell måte. En tekst vi oppfatter som fiktiv, skaper en fiktiv verden der vi kan stille spørsmål som: Hva slags verden er dette? Hvorfor fortelles dette? Hva betyr det? Svarene er ikke å finne ved å lete etter avsenderen sin, i betydningen forfatterens, intensjon eller budskap, eller ved å sammenligne med den virkelige verden – det ville vært en faktisk lese måte (Steffensen, 2005, s. 110). Fordi man ikke kan stille disse spørsmålene i en fiktiv lesning, blir tekstene mer ubestemte. Tolkningspotensialet og leserens «handlingsrom» i forhold til teksten blir større når man ikke har en virkelig verden å føre teksten tilbake til. Leseren blir nødt til å bruke av seg selv i forsøket på å lage mening av teksten, og til det bruker hun sine erfaringer, kunnskaper, følelser – kort sagt hele sin livsverden, og på den måten forsøker hun å skape koherens i sin tolkning av den ubestemmelige teksten (Steffensen, 2005, s. 112). Siden man ikke kan lete etter koherens og skape mening ved å føre tekstens utsagn tilbake til virkeligheten, betyr dette at meninga ligger utover tekstens referanse til den, og man må lese teksten med fordobling, skriver Steffensen. Med dette mener han at man ved å bruke den fiktive leseformen, leter etter noe mer og noe annet enn det bokstavelige. På denne måten åpnes det også opp for flere mulige tolkninger (Steffensen, 2005, s. 138).

Man går altså inn i teksten på tekstens vilkår. Å lese den fiktivt, vil måtte bety at vi godtar at teksten ikke forsøker å lære oss fakta om virkeligheten. Dette betyr imidlertid ikke at teksten ikke kan formidle noen sannheter, eller gi oss noe å tro på. Åsmund Hennig (2010) er opptatt av at man i lesinga av skjønnlitteratur inngår en pakt med teksten om å tro på den, samtidig som man vet at den er fiktiv. Ved å inngå en slik pakt, blir det mulig for leseren å gå inn i teksten og realisere den gjennom vår forestillingsevne (Hennig, 2010, s. 25).

2.3 Min litteraturforståelse

I dette kapitlet har jeg forsøkt å nærme meg en definisjon av skjønnlitteraturen med vekt på både teksten og leseren.

Oppsummerende kan jeg si at definisjonen jeg vil legge til grunn for resten av denne masteravhandlinga, er at en skjønnlitterær tekst har sitt særpreg i det at den er intendert fiktiv. Den refererer dermed ikke direkte til virkeligheten, men skaper heller sin egen virkelighet som beskriver noe som *kunne* hendt, fremfor noe som *har* hendt. Videre er skjønnlitteratur kunst som ved sin form og særegne bruk av språket både forvansker og forlenger

persepsjonsprosessen og retter oppmerksomheten mot selve språket og formen. Litteraturen inviterer leseren til å være medskaper av teksten gjennom det Barthes kalles skrivbarhet, og det som Iser kaller tekstens appellstruktur og tomme plasser. Slik er tekstene potensielt flertydige.

Leseren er den som kan realisere litteraturen *som* litteratur. Dette skjer ved at hun, med Louise Rosenblatts terminologi, leser den estetisk – noe som innebærer å innta en holdning der fokus rettes mot selve leseprosessen. Med Bo Steffensens terminologi, vil det å realisere teksten som skjønnlitteratur innebære at man forholder seg til den med en fiktiv lese måte. For begge er det vesentlig at man ved å lese estetisk og fiktivt tar i bruk sin egen erfaring, følelser og tanker for å oppleve teksten og gjøre den meningsfull ved å fylle ut tomme rom i teksten. Dette vil også gjøre at tekstene realiseres på mange ulike måter – og flertydighet blir også ett av skjønnlitteraturens kjennetegn når man legger vekt på leseren.

3. Norskfaget i dag

Virksomheten i norskfaget skal, som for de andre fagene, rettes mot det generelle målet for skolen, slik det er nedfelt i opplæringsloven. Opplæringslovens § 1-1 *Formålet med opplæringa* (2009) slår fast at opplæringa blant annet skal «opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring». Det verdimessige grunnlaget skolen skal bygge på er kristent og humanistisk, konkret lista opp som «respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet». Videre skal opplæringa «fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» og ruste elevene til deltakelse i samfunnet gjennom å utvikle deres kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det slås også fast at diskriminering skal motarbeides.

Faget reguleres også etter læreplanen, som består av en generell del, prinsipper for opplæringa og læreplaner for de ulike fagene som omfatter deres formål, timetall og kompetansemål. Som en del av læreplanen, er det fem grunnleggende ferdigheter som skal læres og utvikles gjennom alle fagene, nemlig å kunne lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig og nyttiggjøre seg digitale verktøy.

Den generelle delen av læreplanen er videreført fra de tidligere planene R-94 og L-97. Den utdyper formålsparagrafen ved å beskrive skolens overordnede mål og det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for opplæringa. Dette gjøres ved hjelp av sju mennesketyper som hver for seg tar opp sider ved danninga av mennesker skolen skal jobbe mot å utvikle. Disse sammenfattes til slutt i en motsetningsfull mennesketype kalt «det integrerte mennesket» (Utdanningsdirektoratet 2015, Generell del av læreplanen). Som vi skal se senere, i kapittel 4, jobbes det med å utvikle en ny læreplan, og forslag til en ny generell del foreligger allerede nå.

På mange måter kan man si at der den generelle delen av læreplanen legger vekt på de sidene ved opplæringa som ikke kan måles – som holdninger og beredskap til å handle og tenke på bestemte måter som anses som viktige – og som kan forstås som danning. Læreplanen i fagene, og spesielt kompetansemålene, fokuserer på sin side sterkt på de målbare sidene av fagene og nytteaspektet ved opplæringa.

Norskfaget er skolens største fag. Kompetansemålene er mange, og de omfatter en stor mengde temaer. Faget kan beskrives både som et dannelsesfag, identitetsfag, kulturfag,

kommunikasjonsfag, ferdighetsfag, tekstfag og et literacyfag ut fra formålsformuleringene (Utdanningsdirektoratet, 2013, Læreplan i norsk - formål). Siden faget er så stort og uensarta, er det ikke entydig hva slags fag det egentlig er snakk om.

Hva er egentlig kjernen i norskfaget? Og er faget for stort? Hva kan i så fall skjæres ned på? Disse spørsmålene er stadig oppe til diskusjon i faglitteraturen, tidsskrifter og aviser, og i det følgende vil jeg drøfte norskfagets egenart som fagkonstruksjon, samt den presserende emnetrengselen i faget. Dette har relevans for mitt hovedanliggende i denne masteravhandlinga – både fordi svaret man gir, vil få betydning for hvorvidt man vurderer skjønnlitteraturen som en sentral eller perifer del av faget, og fordi man ut fra disse vurderingene kan komme til å løse emnetrengselen med å kutte litteraturdelen av faget. Til slutt i dette kapitlet vil jeg fokusere på det jeg har betegna som en legitimeringskrise for skjønnlitteraturen.

3.1 Kjernespørsmålet

Norskfaget er en heller diffus størrelse, med noe uklare målsetninger og prioriteringer. Kunnskapsløftet er en literacy-reform. Som svar på en sterk skriftliggjøring av samfunnet, har lesing og skriving – eller skriftkyndighet – vært styrende for utforminga av læreplanen. Dette ses blant annet ved innføringen av fem grunnleggende ferdigheter, som jeg omtalte over. De grunnleggende ferdighetene er fagovergripende, og de er grunnleggende i den forstand at de er nøkkelkompetanser for læring og liv i samfunnet. Utviskinga av grensene for norskfaget og tvilen omkring dets kjerne, kan ifølge Hallvard Kjelen (2015, s. 82) skyldes at de grunnleggende ferdighetene, som opprinnelig var tenkt implementert på fagenes egne premisser, i tillegg har fungert slik at fagene – spesielt norskfaget – har endra seg for å tilpasse seg dem.

En av de som har skrevet konkret om norskfagets særpreg og kjerne, er Laila Aase. Aase (2010) beskriver norskfaget som et fag med mange kulturelle oppgaver. Fagets kjerne oppsummerer hun kort og konsist slik:

Faget forvalter en rekke *språklige kulturformer* som på ulike måter bidrar til å kunne *forstå* og være *deltaker* i kulturen. Å praktisere disse kulturformene bidrar samtidig til individuell modning og vekst for den enkelte. Fagets prosjekt er med andre ord både kollektivt og individuelt. (Aase, 2010, s. 164)

Språk og tekst står altså i sentrum i norskfaget. Språket er både middel og mål, og det er gjennom språket man bygger forståelse, rustes til deltakelse i fellesskapet og utvikler seg som menneske.

Det å kunne *forstå* og *delta* i kulturen, beskriver på mange måter det Aase noen år tidligere har definert som danning, og som hun ofte blir sitert på, nemlig at danning er «en sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (Aase, 2005a, s. 37). Hun utdyper samme sted hva dette vil si på flere ulike måter, blant annet at danning dreier seg om hvem man *er* (s. 44), om å kunne «tenke kritisk, logisk konsistent, saklig, dristig og fleksibelt» (s. 45), og at det dreier seg om å kunne *bruke* de kunnskapene en har i en kultur som er gjennomsyra av verdier (s. 46).

Ifølge Henning Fjørtoft (Fjørtoft, 2014, s. 43) har norskfaget historisk sett alltid ligget i et spenningsfelt mellom danning og nytte. Aktuelle spørsmål har vært, og er, om faget først og fremst skal trene elevene på ferdigheter som blir nyttige for dem senere i livet, eller om det først og fremst skal dreie seg om danning og kulturell forståelse. Det vil finnes mange ulike svar på dette spørsmålet, og pendelen svinger som kjent historisk når det gjelder hva man helst vektlegger. Distinksjonen mellom danning og nytte er ikke alltid spesielt interessant, synes jeg, da det uansett blir umulig å trekke opp grensene for hva som er hva. Er det overhodet mulig å tenke seg noen rent nyttige ferdigheter som ikke innebærer en form for forståelse og innlevelse som kanskje heller hører innunder det vi kaller danning, jf. Aases definisjon over? Et sett med ferdigheter skal alltid *brukes*. Den handlingen det er å bruke ferdigheter, vil alltid ha noe med den handlende selv å gjøre, og vil alltid være knytta til en kontekst – en kultur i snever og bred forstand. Forståelse og deltakelse i kulturen krever altså alltid både nyttige ferdigheter *og* dannelse.

Dette poenget kommer også tydelig fram når Aase (2010) beskriver norskfagets mange kunnskapsformer. Dette gjør hun gjennom begrepene episteme (vitenskapsfagets kunnskap), techné (ferdigheter eller konstruksjonskunnskap) og fronesis (handlingskunnskap). Norskfaget har altså både teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter og handling knytta til språk, tekst og tekstkultur som sine mål. Alle disse kan ifølge Aase beskrives hver for seg som adskilte, rene kunnskapsområder, men de vil alltid gå inn i hverandre fordi de alle knyttes til det bredere kulturoppdraget norskfaget har (Aase, 2010, s. 168 – 174). Språk er ikke noe man kan vite noe om, eller bruke, uten å samtidig forholde seg til den konteksten språket brukes i.

Kulturforståelse er både en forutsetning for å kunne forstå og bruke språk, og samtidig noe som utvikles gjennom bruken (Aase, 2010, s. 165). De ulike kunnskapsformene griper inn i hverandre på komplekse måter, og gjør distinksjoner som nytte og danning i norskfaget heller meningsløse.

I tillegg til de tre formene for kunnskap skissert over, legger Aase til enda en dimensjon som er særegen for norskfaget – nemlig estetisk kunnskap. Den estetiske kunnskapen er i norskfaget særlig knytta til skjønnlitteraturen (Aase, 2010, s. 174). For å lese litteratur trenger man både kunnskap i form av episteme, techné og fronesis, men den estetiske kunnskapen som utvikles i omgang med skjønnlitterære tekster har også en ekstra dimensjon knytta til disse tekstenes særegenhet, skriver hun (Aase, 2010, s. 175).

Det er spesielt her at norskfagets særegenhet viser seg. Aase drøfter nemlig videre hvilke deler av norskfaget som utgjør dets særegenhet i forhold til de andre fagene i skolen. Alle fagenes målsetninger bygger nemlig på de brede målsetningene skolen har for sin utdanning og danning av mennesker, med både deltakelse i felleskapet og utvikling og modning for den enkelte som sentrale momenter. Alle fagene har også språk og tekst i sin kjerne (Aase, 2010, s. 176). Men norskfaget har spesielt to aspekter som gjør at det skiller seg ut fra de andre fagene: det første er at det har en generell kulturoppgave og spesielt ansvar for språkopplæring på tvers av fag. Det andre er at norskfaget har særlig ansvar for opplæring i å lese skjønnlitteratur med utbytte (Aase, 2010, s. 177).

Det går altså an å konkretisere hva norskfagets kjerne består av, men i et mangefasettert fag med brede kulturelle oppgaver og målsetninger, er det likevel ikke lett å svare på hva norskfaget *først og fremst* er. Hallvard Kjelen skriver i en artikkel i tidsskriftet *Bedre skole* at «[n]orskfaget i Kunnskapsløftet ... framstår som eit tekstfag med utydelege grenser og eit uklart fagleg innhald» og at «den faglege eigenarten [er] vanskeleg å få auge på» (Kjelen, 2015, s. 83). I sin doktoravhandling fant han også at mange norsklærere uttrykte usikkerhet i forbindelse med kjernes spørsmålet, og at det var ulikheter på individ- og skolenivå med hensyn til hva som blir prioritert (Kjelen, 2013). Kjernes spørsmålet griper også inn i neste delkapittel, ettersom emnetrengselen i faget både gjør det vanskeligere å definere kjernen, samtidig som emnetrengselen også gjør det nødvendig å stille spørsmål ved hva som bør være kjernen. Hva skal ut, om noe, fra norskfaget? Litteraturen? Er det her legitimeringskrisa oppstår?

3.2 Emnetrengsel

Norskfagets emner deles tradisjonelt inn i en språkdell og en litteraturred. Herunder faller temaer så ulike som målførekunnskap, språkhistorie, grammatikk, skjønnlitteraturens ulike delsjangere, litteraturhistorie og lesing og skriving av alle mulige tekster. Faget, slik det er organisert i dag i den gjeldende læreplanen, består av tre hovedområder som kompetansemålene listes opp innunder: muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur (Utdanningsdirektoratet, 2013, Læreplan i norsk - hovedområder). Det mangler ikke ambisjoner for norskfaget. Elevene skal i løpet av grunnskolen kunne lese tekster i alle mulige sjangere, fra ulike tider og steder i et sammenlignende og internasjonalt perspektiv. De skal lese for å lære, for å forstå og for å oppleve. De skal kunne skrive ulike tekster i alle sjangre og medier med ulike formål. Lesing og skriving skal skje på både bokmål og nynorsk. I tillegg kommer de grunnleggende ferdighetene. Det presiseres at «[n]orskfaget har et særlig ansvar», utover hva de andre fagene har, for å utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013, Læreplan i norsk – grunnleggende ferdigheter). Norskfaget er potensielt nærmest uendelig stort, og diskusjonene om et pressa og fullstappa norskfag viser seg på flere arenaer.

Det er ikke bare diskusjonen om danning kontra nytte som kan spores langt tilbake i norskfagets historie. Også den emnetrengselen i faget vi kan ane fra min utgreiing over, har fulgt oss over langt tid i faghistorien. Henning Fjørtoft viser blant annet til en offisiell innberetning fra 1881 hvor man finner følgende utsagn:

Grammatikk og analyse, lesning (heri innbefattet forfatterlesning), deklamasjon, friere muntlig foredrag, stil, litteraturhistoriske opplysninger, troper og figurer, diktarter og verslære, mytologi, samt endelig øvelse i å lese svensk. Det er lett begripelig at det er umulig å få gjennomgått alt dette stoff på en tilfredsstillende måte, hvorfor også undervisningen her blir en stadig forsering og et flyktig jag over disse mange felter. (Sitert i Fjørtoft, 2014, s. 46)

Som vi senere skal se i kapittel 4.1, er nettopp diskusjonen om emnetrengselen svært aktuell fremdeles. Påstanden om at undervisninga i norskfaget anno 1881 var prega av en «stadig forsering og et flyktig jag over» norskfagets mange felt, sies også om dagens fag når Ludvigsenutvalget særlig nevner norskfaget i forbindelse med bredde som trussel for dybdelæring. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.1.

I forlengelsen av emnetrengselsproblematikken, blir som nevnt i forrige delkapittel også spørsmålet om fagets egenart sentralt. Hva står i sentrum og hva er perifert i faget? Språk eller litteratur? Nytte eller danning som mål? Er faget for stort, og kan det gjøres mindre? Hva skal i så fall ut av norskfaget for å løse problemet med for mye stoff, for lite tid?

Skjønnlitteraturen inngår i faget som ett av mange emner, noe som muligens har ført til at den i økende grad må vike for andre (mer nyttige?) sider av faget (se f.eks. Røskeland, 2014; Skaftun, 2009; Hamre, 2014), og mye tyder som nevnt på at dens plass må forsvares med nye begrunnelser som passer for en ny tid (Penne, 2013; Hamre, 2014, Persson, 2012; Smidt, 2016). I det følgende vil jeg gå mer inn på den nevnte legitimeringskrisa.

3.3 Legitimeringskrisa for skjønnlitteraturen

Ifølge Pål Hamre (2014, s. 484) kan reformeringa av skolen med LK06 ses på som en bevegelse vekk fra de dannelsorienterte og felleskulturelle sidene ved norskfaget, mot de mer nytteorienterte og individuelle aspektene. Med Kristin Clemets utdanningspolitiske prosjekt, som resulterte i LK06, var det skolens nyttefunksjon som nå skulle fremheves. Effektivitet og målbarhet kan stå som stikkord for den reformen som nå er gjeldende. Når det gjelder lesing av skjønnlitteratur i skolen, må den svekkede stillinga skjønnlitteraturen har fått, ses i lys av kravene om målbarhet og effektivitet. Begge deler både vurdert gjennom, og muligens forsterka gjennom, et testregime bestående av både nasjonale prøver og internasjonale prøver som for eksempel PISA og PIRLS. Lesing av skjønnlitteratur kan vanskelig la seg begrunne ut fra dens bidrag til effektivisering av opplæringa, og heller ikke når det gjelder målbare resultater i leseprøver kan skjønnlitteraturens plass legitimeres fullt ut, mener Hamre (Hamre, 2015, s. 485).

Sylvi Penne (2013) beskriver utviklinga de siste tiårene slik: «I de siste tiårene har en kommunikatív vending, kombinert med stadig mer vekt på kulturell individorientering, skapt økt fokus på den aktive og handlende eleven» (s. 42). Den aktive og handlende eleven er den som kan vurderes, og dette gjenspeiles i den sterke betoninga av fagenes kompetansemål og lesing på tvers av fag og som en ferdighet som skal måles gjennom blant annet PISA-undersøkelsene. Lesing av skjønnlitteratur går inn i dette landskapet som tekster på lik linje med andre tekster.

3.3.1 Kanon

Et sentralt trekk ved norskplanen i LK06 som ofte trekkes fram i diskusjonen om litteraturen svekkede stilling i norskfaget, er at denne læreplanen, til forskjell fra tidligere planer, mangler en litterær kanon. I L97 var det blant annet lista opp en rekke forfatternavn hvis forfatterskap var anbefalt å lese i skolen, i tillegg til ett obligatorisk navn: Ibsen. Utenom i Ibsens tilfelle, innledes listene av at elevene «til dømes» skal lese de opplistede navngitte forfatterne, men anbefalingene kom til å fungere kanontraderende, ettersom lærebokproduksjonen tok utgangspunkt i dem (Steinfeldt, 2009, s. 184). Kunnskapsløftet har ingen slik liste over hverken obligatorisk eller anbefalt litteratur. I teorien betyr dette at læreren selv kan velge ut tekster ut fra de føringer som ellers ligger i læreplanen.

Ordet kanon betyr *rettesnor* eller *målestokk*, og i sammenheng med litteratur brukes det om et utvalg tekster eller forfatterskap som tilskrives særlig verdi. Steinfeldt (2009) skriver at «kanonbegrepet [har] erstattet betegnelser som nasjonallitteratur, verdenslitteratur og, til dels, klassikere. Det deler med dem en antagelse om at det viser til kulturelle verdier som bør overleveres til nye slekter» (s. 172). Til grunn for utvalget til en kanon kan det ligge estetiske vurderingskriterier som opphøyer noen tekster som kvalitetsmessig gode (Weinreich, 2004, s. 12), men også ideer om representativitet kan styre utvalget (Steinfeldt, 2005, s. 52). I en norsk kanon, er det dermed særlig tekster som fremviser det norske, som er med. I undervisningssammenheng har norsk kanondannelse vært knytta til forestillinger om en særnorsk ånd som kommer til syne i en nasjonal litteratur, og lesingen av den har vært antatt å ha en samlende funksjon for folket. Forestillinger om en særnorsk essens og nasjonal identitet blir nøkkelbegreper i en slik sammenheng (Steinfeldt, 2005, s. 53 – 54).

Begge utvalgskriterier for en kanon er problematiske i en tid der det lenge har blitt stilt spørsmål ved både hva litterær kvalitet er, og der nasjonen og folket ikke lenger er selvsagte, avgrensede størrelser. Med i kanondiskusjoner klinger ofte etnosentriske og nasjonalistiske undertoner – eller beskyldninger om slike. For hva er det som er særnorsk i en globalisert verden som kjennetegnes av kulturell pluralisme og krysninger? Er det uttrykk for frykt for at kulturen er trua når man ønsker seg en skolekanon (Persson, 2012, s. 89; Andersen, 2011, s. 143)? Spørsmål som angår litterær kvalitet, er videre nært knytta til makt. Hvem skal kunne bedømme hva kvalitet er? Hvem skal velge ut hva som skal tilhøre, og hva som dermed faller utenfor, den litterære kanon? Kritikk til litteraturhistorieskrivingen og kanondannelsen har for eksempel kommet fra feministisk hold, der det har blitt påpekt at det er påfallende få kvinner

representert (Claudi, 2013, s. 170). Man kan også spørre seg hvor andre minoriteter – for eksempel seksuelle eller etniske – er i en nasjons kanon.

I en slik sammenheng er det ikke merkelig at kanon forsvinner fra læreplanen. Men betyr fraværet av en offentlig og eksplisitt liste over forfatternavn nødvendigvis at kanon er borte? Torben Weinreich (2004), bruker blant annet begrepene *åpen* og *skjult* kanon og *institusjonell* og *ikke-institusjonell* kanon for å skille ut ulike nyanser av kanonfenomenet. En åpen kanon er, som ordet tilsier, eksplisitt uttrykt og offentliggjort, gjerne i form av lister over tekster og forfatterskap som det regnes som viktig at alle kjenner til. Med begrepet skjult kanon, mener Weinreich at kanon kan finnes der, uten å bli uttalt i offentlige dokumenter. Den skjulte kanon kan for eksempel analyseres ut fra studier av litteraturantologier og lærebøker i skolen (Weinreich, 2004, s. 13-14). Bente Aamotsbakken (2003) har for eksempel studert kanoniseringstendenser i læreverk for videregående skole, og som en fortsettelse på Aamotsbakkens prosjekt, har Anne Therese Gjerløw (2010) i en masteroppgave undersøkt, om enn i mindre skala, om skolens kanon har endra seg med innføringa av LK06. Konklusjonen til Gjerløw er at store deler av norsk skolekanon er intakt etter innføringen av LK06, men at enkelte tekster og forfattere er blitt utelatt til fordel for tekster av internasjonale (les: vestlige, kanoniserte) tekster og forfattere, som svar på planens vektlegging av internasjonale perspektiver (Gjerløw, 2010, s. 46). Slike studier er interessante fordi de viser at kanon ikke er noe som bare kan forsvinne, slik en får inntrykk av i diskusjoner omkring manglende kanon i læreplanen. Kanon er der uansett, nettopp som rettesnor, men det LK06 mangler er en *åpen, institusjonalisert* kanon, for å bruke Weinreich sin terminologi. En skjult kanon er imidlertid også en ureflektert kanon, og man kunne selvfølgelig ut fra det argumentere for at åpne kanonlister er å foretrekke, i og med at de dermed blir åpne for diskusjon.

Lærerens teoretiske handlingsrom når det gjelder litteraturutvalg som det åpnes opp for ved at læreplanen ikke har en kanonliste, reduseres også noe dersom man ser på hva slags føringer læreplanen legger. I formålet for norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013, Læreplan i norsk - formål) slås det ikke bare fast at elevene skal lese både skjønnlitteratur og sakprosa, men ordet kulturarv opptrer som en størrelse som «byr på et forråd av tekster» til bruk i undervisninga. Perspektivet man skal ha på disse tekstene er både internasjonalt og historisk, og gjennom et slikt perspektiv skal tekstene potensielt kunne få «ny og uventet betydning» (Utdanningsdirektoratet, 2013, Læreplan i norsk - formål). Kompetansemålene i læreplanen

er videre inndelt i tre hovedområder, hvorav det ene heter *Språk, litteratur og kultur*. I beskrivelsen av dette hovedområdet står det blant annet:

De [elevene] skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier. I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra. (Utdanningsdirektoratet, 2013, Læreplan i norsk - hovedområder)

Selv om planen bruker et utvida tekstbegrep, og utdragene ovenfor kan gjelde alle typer tekster, kan alt dette tolkes som at det fremdeles er lagt til rette for å arbeide med kanoniserte skjønnlitterære tekster i norskfaget. For å kunne sammenligne eldre og nyere tekster, må man vitterlig ha god kjennskap til begge kategorier. Det er også nærliggende å tenke at kulturarvbegrepet langt på vei er en erstatning for kanonbegrepet, selv om det altså er opp til lærerne selv å fylle målene med konkret innhold.

Når planen ikke inneholder noen åpen kanonliste, er det ikke lett å slå fast hva som faktisk leses i skolen. Det er likevel nærliggende å tenke at lærebøkens tekstutvalg styrer fagets innhold, siden vi vet at lærerne i stor grad bruker lærebøkene til å planlegge undervisninga (Juuhl, Hontvedt & Skjelbred, 2010, s. 9). En forholdsvis stabil skolekanon kan også tenkes å opprettholdes gjennom at tekstutvalget ofte styres av vaner, tilgang på tekster og enighet blant kollegiet ved skolen (Kjelen, 2013, s. 202). I lys av dette, er det grunn til å tro at kanoniserte tekster har en naturlig plass i norskfaget av i dag også, men likevel er det ofte på grunn læreplanens manglende kanon at krisestemninga over skjønnlitteraturens stilling blir uttrykt.

3.3.2 Krisestemning – hva er egentlig problemet?

Gode eksempler på krisestemninga på litteraturens vegne, finner jeg for eksempel i debatten om norskfaget som 1. mars i år ble vist på NRK, kalt *Hva er galt med norskfaget?* (Norsk Rikskringkasting, 2017) og i en artikkelserie som Klassekampen hadde rundt årsskiftet 2015/2016, ført i pennen av Dag Eivind Undheim Larsen under topp teksten «Kulturen som forsvant» (Larsen, 2015a-c).

NRK-debatten ble satt i gang av at litteraturkritiker Knut Hoem undersøkte sin sønns lærebok i norsk, på jakt etter hva det kunne være som gjorde ham demotivert for faget. I læreboka fant Hoem «en pandoras eske» av fagbegreper om for eksempel lesestrategier, og til sin forskrekkelse lite litteratur. I debatten møter Hoem kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen,

forfatter Unni Lindell, førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo Marte Blikstad-Balas, norsklærer Turid Svensøy og elever Sebastian Eikeland og Ulrik Slettvoll Lien. Det interessante med NRK-debatten i denne sammenhengen, er at replikkvekslinga blir stående nærmest som et symbol på hva denne masteravhandlinga bygger på. Norskfaget står i et spenningsfelt der ulike hensyn som tradisjon, kanon, danning, utfordringer vi møter i en stadig mer tekstualisert og mediebasert hverdag, elevers motivasjon etc. skal tas. Det er ikke lenger selvsagt hvilken plass litteraturen har i dette bildet, og ulike stemmer vil fremheve ulike sider ved saken. De som først og fremst taler litteraturens sak i debatten, har, slik jeg tolker det, en nærmest urokkelig tro på dens verdi, og da særlig litteratur utelukkende forstått som det som inngår i en norsk kanon.

I den nevnte artikkelserien i Klassekampen, innledes hver artikkel med en redegjørelse av situasjonen i norsk skole, med særlig vekt på at den gjeldende læreplanen unnlater å nevne spesifikke forfattere ved navn. Det som imidlertid kommer fram videre ut i artiklene, er at problemet med litteraturens plass, eller «kulturen som forsvant», ikke nødvendigvis utelukkende handler om manglende kanon. Et lite utvalg av artikler i serien kan illustrere dette.

Norsklærer Thom Jambak, uttrykker i en av disse artiklene bekymring over at tilfeldighetene rår når lærere selv skal velge ut tekster, og han er redd for at elevene ikke leser det som er viktig for dannelsen. Han viser til felles referanser som grunnlag for kommunikasjon og fellesskap, som en grunn til at det er viktig å ta vare på, videreformidle og videreutvikle norsk kultur slik den finnes i litteraturen. Jambak mener også at den norske litteraturen gir elevene innsikt til å fortolke og forstå det samfunnet vi lever i (Larsen, 2015a).

I en annen artikkel kommer det fram at Jon Smidt mener at litteraturdelen av norskfaget skvises ut til fordel for språk- og kommunikasjonsdelen. Testregimet som har bredt om seg i norsk skole, med for eksempel PISA-undersøkelsene, mener han delvis har skylden for rendyrkinga av norskfaget som kommunikasjonsfag. «Det er mye enklere å måle hvor flinke elevene er til å kommunisere enn hvor flinke de er til å tolke en litterær tekst», uttaler Smidt (Larsen, 2015b).

Elektrolæreren i en yrkesfaglig klasse på videregående i Akershus, Tom Erik Gulliksen, snakker, i enda en annen artikkel i denne «serien», varmt om lesing av skjønnlitteratur med sine elever. Han mener slik lesing forbedrer leseferdighetene og leselysta generelt, noe som også vil virke positivt inn på lesing av fagbøker. Han og elevene har dessuten opplevd at

elevene gjennom lesing av skjønnlitteratur, har endra samtalemiljøet i klassa og fått diskutert viktige saker som ble satt på dagsordenen av litteraturen, noe de ellers ikke ville fått til gjennom fagboklesing (Larsen, 2015c).

I tillegg til manglende kanon, uttrykker altså fagpersonene som uttaler seg i artiklene og debatten om det jeg vil hevde er det fremste problemet: nemlig at man har sprikende og vage oppfatninger av *hvorfor* vi bør befatte oss med litteratur i skolen overhodet. Dannelse, felles referanser, oppfatninger om at elevene lærer noe som ikke er målbart, forbedringer av leseferdigheter, leselyst og litterær forståelse som mål i seg selv, løftes fram som grunner for å lese skjønnlitteratur – og dermed også grunner til å frykte skjønnlitteraturens «fall». Det kan godt stemme at alt dette er gode grunner til å lese skjønnlitteratur, og det er ingenting i veien for at målsetningene kan være mange, men problemet er og blir at alt dette er heller uuttalte mål for lesinga som forblir i en sfære av troen på det Persson kaller «myten om den gode litteraturen» (Persson, 2012, s. 16).

Et ensidig fokus på en manglende kanon, tilslører altså etter min mening ofte den virkelige krisa for litteraturen og reduserer problemet til å omhandle kun spørsmålet om *hva* som skal, bør eller faktisk leses i skolen. Som kjent fra didaktikken, er *hvorfor* det overordnede spørsmålet som *hva* og *hvordan* avledes fra.

Det som er mer påfallende ved læreplanen enn manglende kanon, syns jeg, er nettopp det at den i liten grad gir noe svar på *hvorfor* vi skal lese skjønnlitteratur. I formålet for norskfaget står det at elevene skal lese både skjønnlitteratur og sakprosa (Utdanningsdirektoratet, 2013, Læreplan i norsk - formål). Faget i sin helhet karakteriseres som «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling», og det står blant annet at «faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon», men disse brede målsetningene kobles ikke eksplisitt til lesing av skjønnlitteratur (Utdanningsdirektoratet, 2013, Læreplan i norsk - formål). Der planen utdyper hva lesing som grunnleggende ferdighet vil si i norskfaget, presiseres det riktignok at lesing «innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft», men heller ikke her er skjønnlitteraturen nevnt eksplisitt (Utdanningsdirektoratet, 2013, Læreplan i norsk – grunnleggende ferdigheter). Det slås altså fast at elevene skal lese både sakprosa og skjønnlitteratur, men dette skjer uten at det presiseres *hvorfor*.

Når skjønnlitteraturen mangler legitimitet i skolen, og læreplanen unnlater å presisere hva vi vil med den, mister den fort plass fra sentrum i norskfaget og blir til et slags historisk vedheng som lett kan måtte vike for mer opplagt *nyttige* aspekter ved faget. Denne problematikken får ny aktualitet nå som skolen igjen kommer til å gjennomgå til dels store endringer ved at det for tiden utarbeides en ny læreplan. Første ledd i prosessen med å utarbeide en ny plan var arbeidet Ludvigsenutvalget, som har gjort en evaluering av skolens læreplan slik den nå foreligger, samt utreda hvilke kompetanser mennesker trenger i framtidens samfunn. Ludvigsenutvalgets utredninger har til nå resultert i en melding til Stortinget og et forslag til en ny generell del av læreplanen. I det følgende kapitlet vil jeg gå gjennom hva disse spår om framtidens skole, og herunder norskfaget.

4. Framtidas skole

Det skjer spennende ting i skolenorge for tida. En ny læreplan er under utarbeidelse – et arbeid som bygger på omfattende utredninger og kollektiv innsats fra ulike aktører som kommer med sine innspill. I 2013 ble et offentlig utvalg, kalt Ludvigsenutvalget, oppnevnt for å vurdere hvorvidt dagens skole utrunder elevene med kompetanser de kommer til å trenge i framtidens samfunn og arbeidsliv. De skulle også komme med anbefalinger til hvilke forandringer som må til for å tilpasse skolen til det samfunnet elevene kommer ut i etter endt skolegang. Deres arbeid resulterte i to offentlige utredninger, delutredninga *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag* (Ludvigsenutvalget, 2014) som legger et grunnlag for hovedutredninga *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (Ludvigsenutvalget, 2015). I 2016 kom stortingsmelding 28, *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016), som bygger videre på de to rapportene til Ludvigsenutvalget. Det foreligger også et ferskt forslag til ny generell del av læreplanen som et ledd i forandringene skolen vil gjennomgå framover.

Generelt kan man si at rapportene og stortingsmeldinga går langt i å antyde nettopp det premisset denne masteravhandlinga hviler på – nemlig at den instrumentalistiske tankegangen som har satt sitt preg på skolen i over ti år ikke er gunstig og ønskelig i en skole som skal ruste elevene for framtida. Dette antydes blant annet ved at det legges vekt på å tydeliggjøre forholdet mellom formålet for opplæringa, slik den er formulert i lovverket og blir utdypa gjennom den generelle delen av læreplanen, og kompetansemålene i fagene. Det tas også til orde for et bredt kompetansebegrep som omfatter mer enn det målbare.

Gode intensjoner til tross, så kommer norskfaget eksepsjonelt dårlig ut i utredningene - spesielt hva angår litteraturdelen av faget. I neste delkapittel vil jeg redegjøre for hva jeg mener med det. Til slutt i dette kapitlet vil jeg vise til deler av utredningene, stortingsmeldinga og det nye forslaget til generell del av læreplanen som kan tilby et spesielt fruktbart grunnlag for å legitimere skjønnlitteraturens plass i skolen. Dette siste vil danne det videre grunnlaget for resten av denne masteravhandlinga.

4.1 Norskfaget i framtidens skole

I dette delkapitlet skal jeg ta for meg hva Ludvigsen-rapportene, samt Stortingsmelding 28 som fulgte i kjølvannet av dem, vurderer omkring norskfaget i framtidens skole.

Ett sentralt moment i Ludvigsenutvalgets delutredning er forholdet mellom bredde og dybde i fagene. De er opptatt av å løfte fram dybdelæring som noe fordelaktig for framtidsmennesket, og definerer dybdelæring som en gradvis utvikling av en helhetlig og varig forståelse i et fag. Dette skal så kunne brukes tverrfaglig til å forstå og løse komplekse problemstillinger (Ludvigsenutvalget 2014, s. 25). Forholdet mellom bredde og dybde er noe som særlig blir henvist til i delen som omhandler norskfaget, der det uttales at «[g]jeldende læreplan i norsk er bred i omfang, for å realisere den må bredde vektlegges, og det kan gjøre det utfordrende å ivareta dybdelæring og god progresjon i elevenes faglige utvikling» (Ludvigsenutvalget, 2014, s.78). Når utvalget så i sin hovedutredning foreslår at en sentral del av skoleutvikling med tanke på framtida, innebærer fagfornyelse, kommer norskfaget, i alle fall slik vi kjenner det (jf. kapittel 3), veldig dårlig ut. Fagfornyelsen anbefales å skje etter spesifikke fagområder som elevene vil trenge kompetanse innenfor i framtida. Disse fagområdene er matematikk, naturfag og teknologi, språk, samfunnsfag og etikkfag og praktiske og estetiske fag (Ludvigsenutvalget, 2015, s. 45). Men hvordan passer norskfaget inn her?

Norskfaget ses i rapporten som ett av språkfagene, på linje med engelsk og fremmedspråk. I lys av globaliseringa, med internasjonalisering av arbeidsmarkedet og økt mangfold i vårt samfunn, anbefales det en styrking av de såkalte språkfagene, med fokus først og fremst på språkinnlæring og kommunikasjon. En omorganisering av skolens fag etter de fire kompetanseområdene vil også, ifølge utvalget, måtte bety at språkfagene norsk, engelsk og fremmedspråk, må endres samtidig og tett forbundet med hverandre (Ludvigsenutvalget, 2015, s. 45). Om kultur- og litteraturdelen i språkfagene, skriver utvalget at disse delene med fordel kan «gjøres noe mindre omfattende», som svar på den presserende stofftrengselen i fagene (Luvigsenutvalget, 2015, s. 52).

Det er nærmest ironisk at litteraturdelen av norskfaget ses på som noe som med fordel kan snevres inn, ettersom det ellers i hovedrapporten flere steder trekkes fram at kunst og kultur er viktig for samfunnet i framtida. Første gangen dette nevnes i rapporten, er det med tanke på at samfunnet trenger mennesker med kompetanse i å *skape* kunstneriske uttrykk, da den «åpne og eksperimenterende tilnærmingen til å skape innenfor kunst og kultur kan være berikende både for samfunnet og for den enkeltes liv» (Ludvigsenutvalget, 2015 s. 21). Andre gangen viktigheten av kunsten trekkes fram, legges det vekt på både å oppleve og å skape kunstneriske uttrykk. Begrunnelsen denne gangen er at kunsten «kan bidra til refleksjon over det samfunnet vi lever i, og over ulike kulturer» (Ludvigsenutvalget, 2015, s. 25). Refleksjonen om samfunnet, og ulike kulturer, ses på som viktig i et samfunn prega av mangfold. Videre kan

kunsterfaringer og det å uttrykke seg kunstnerisk, ifølge rapporten, bidra til elevers identitetsutvikling, kunnskapstilegnelse og generell evne til å uttrykke seg (Ludvigsenutvalget, 2015, s. 25). Neste gang kunstneriske uttrykk omtales, er når de fire sentrale kompetansene utdypes, og da under kompetansen å kunne utforske og skape, i et underkapittel som omhandler kreativitet og innovasjon. Her anses kunstneriske uttrykk, nok en gang, som viktige for samfunnet. I tillegg trekkes det fram at det i et flerkulturelt samfunn blir viktig at kunsten reflekterer mangfoldet som finnes (Ludvigsenutvalget, 2015, s. 31).

Problemet med disse vendingene, slik jeg ser det, er ikke hovedsakelig beskrivelsene av hva kunstneriske uttrykk er godt for – som åpen og eksperimenterende tilnærming til å skape, som berikende for samfunn og den enkelte, som refleksjon over samfunnet og ulike kulturer, som identitetsutvikling, kunnskapsutvikling og som mulighet til å uttrykke seg. Problemet er at disse punktene eksplisitt utelukkende knyttes opp mot de estetiske og praktiske fagene, som i rapporten kun omfatter musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse (Ludvigsenutvalget, 2015, s. 25). Det er tydelig at skjønnlitteraturen ikke anses som kunst, og at potensialet som ligger i lesinga av skjønnlitteratur dermed ikke blir anerkjent.

Plasseringa av norskfaget som utelukkende et språkfag, viser dessuten at Ludvigsenutvalget ikke erkjenner fagets egenart (jf. kapittel 3.1). Norskfaget overskrider nemlig grensene som tegnes opp med utvalgets fire kompetanseområder. Hovedformålet med språkfagene er språkinnlæring og kommunikasjon, og med det reduseres norskfaget til et redskapsfag som skal møte kravene om kommunikasjon i et arbeidsmarked som i økende grad er internasjonalt. Dette går heller ikke upåaktet hen av ulike interessegrupper som uttaler seg om saken i etterkant av rapportene.

I stortingsmelding 28, *Fag – Fordypning – Forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016), som drøfter den videre gangen i fornyelsen av den norske skolen, baserer Kunnskapsdepartementet seg blant annet på Ludvigsen-rapportene. Her kommer norskfaget bedre ut, etter at mange ulike høringsinstanser har kommentert forslagene Ludvigsenutvalget kommer med:

Spesielt kommenteres plasseringen av norskfaget i fagområdet språkfag. Flere høringsinstanser påpeker at norskfaget er mye mer enn et språkfag, og at en fornyelse av faget må baseres på fagets egenart og hva som skal oppnås i arbeid med norskfaget. Hovedbekymringen i høringen for norskfaget er at hvis den foreslåtte inndelingen i fagområde praktiseres strengt, kan det svekke viktige aspekter ved faget. (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 37)

Videre kommer det fram av stortingsmeldinga at man ved å plassere norskfaget som et rent språkfag, ikke viser forståelse for fagets egenart som kultur-, kommunikasjons-, dannelses- og identitetsfag. Norskfaget sprenger, med sine brede målsetninger og omfattende mandat, grensene for fagområder som Ludvigsenutvalget foreslår, da det passer både inn under samfunns- og etikkfagene og estetiske fag i tillegg, slik som også kom fram i kapittel 3 i denne masteravhandlinga.

Om litteratur spesielt står det likevel bare ett avsnitt som utelukkende fokuserer på det de kaller «den litterære kulturarven», videre utdypa ved at «[d]e litterære klassikerne tilbyr viktige perspektiver på hvordan samfunnet vi lever i har utviklet seg, og de kan være med på å bygge et fellesskap og bidra til en kulturell plattform» (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 50). At norskfagets særegenhet blir tatt i betraktning i stortingsmeldinga, betyr altså ikke at det å relegitimere litteraturens plass i faget for den fremtidige skolen ikke lenger trengs. For det første, viser denne glippen hvor utsatt de delene av norskfaget som ikke har med instrumentelle ferdigheter å gjøre er i vår tid. For det andre, er det påfallende at det blir satt likhetstegn mellom lesing av litteratur og lesing av klassikere, og at grunnene for å arbeide med litteraturen dermed nettopp minner om de legitimeringsstrategiene som ikke holder mål i vår tid.

Min påstand videre i denne masteravhandlinga er at det finnes andre sider ved litteraturlesinga som det kan være aktuelt å løfte fram i lyset for å legitimere skjønnlitteraturens plass i norskfaget i framtida. Selv om Ludvigsenutvalgets utredninger på mange måter kan sies å bomme på det som har med norskfaget å gjøre, tror jeg det er viktig at legitimeringss spørsmålet i størst mulig grad svarer til det som er gjengs oppfatning av hva skolens oppgave er og blir i framtida. Som utgangspunkt for det jeg vil skrive om videre i denne oppgaven, vil jeg derfor basere mine forslag om legitimering på deler av Ludvigsenutvalgets utredninger, samt Stortingsmelding 28 og det nye forslaget til en fornyta generell del av læreplanen. I neste delkapittel vil jeg gjøre rede for hva jeg vil legge til grunn.

4.2 Nødvendige kompetanser i framtida

Det kan altså tenkes at det nettopp i de offentlige dokumentene om framtidens skole ligger verdifulle vurderinger som gjør at skjønnlitteraturen kan legitimeres på nytt. Jeg er overbevist om at det er her man må søke svar på hvorfor vi skal lese skjønnlitteratur i skolen. I min framstilling i denne masteravhandlinga vil det først og fremst dreie seg om sosiale og

emosjonelle sider ved kompetansen som skal utvikles, med mål om et velfungerende demokrati med borgere som tar ansvar for seg selv og for samfunnets utvikling.

I den første av de to NOU-ene fra Ludvigsenutvalget, *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag* (2014), redegjør utvalget blant annet for hvilke kompetanser de mener man trenger i det 21. århundret. Dette gjøres på bakgrunn av en slags samtidsdiagnose der de ser på noen utviklingstrekk som er særlig viktige med tanke på å forutse hvordan samfunnet vil se ut i framtida.

Samfunnet karakteriseres som kunnskapssamfunnet. Kunnskapssamfunnet kjennetegnes av at det er menneskene selv som er den viktigste faktoren i arbeidslivet. Investering i mennesker som kapital, med gode kunnskaper og kompetanser, trekkes fram som særlig viktig for Norges konkurranseevne internasjonalt. Det legges også vekt på at kunnskap og kompetanse er noe som stadig må utvikles i takt med at samfunnet stadig endrer seg i raskere tempo (Ludvigsenutvalget, 2014, s. 112). Rask endringstakt, kompleksitet og mangfold, blir stående som stikkord for samfunnsutviklinga, slik den skisseres i Ludvigsen-rapportene.

De utviklingstrekkene utvalget regner som særlig viktige med tanke på å forutse hvordan samfunnet vil se ut i framtida, er globalisering, individualisering, økt mangfold, raske og omfattende endringer i arbeidslivet, rask utvikling av ny teknologi, befolkningsvekst, urbanisering og klimaendringer (Ludvigsenutvalget, 2014, s. 112-116). Dette er tendenser man allerede ser i samfunnet nå i dag, men det er forventet at dette er trekk som i økende grad vil spille inn på livet i framtida og derfor også på hvordan vi bør organisere opplæringa i skolen som skal forberede til et liv i framtidens samfunn.

Som en følge av disse utviklingstrekkene, spesielt globalisering, individualisme, og økt mangfold, kommer det fram i rapporten at vi står overfor noen utfordringer knytta til verdiene som samfunnet vårt er tufta på. Verdier som er ansett for å være bærebjelker i vårt samfunn, som likhet, likeverd, solidaritet og samhold, er muligens trua (Ludvigsenutvalget, 2014 s. 112). De samme verdiene kan kanskje sies å være det som refereres til som demokratiske verdier, som også blir ansett som trua (Ludvigsenutvalget, 2014 s. 113).

For å møte disse, og de andre, utfordringene tas det som nevnt innledningsvis i dette kapitlet til orde for et bredt kompetansebegrep. Kompetanse defineres slik:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. (Ludvigsenutvalget, 2015, s. 19)

I vår sammenheng er det spesielt interessant å løfte fram de sosiale og emosjonelle sidene, som defineres av utvalget som «holdninger, oppførsel, emosjoner, og sosiale ferdigheter og relasjoner» (Ludvigsenutvalget, 2014, s. 37). Dette innbefatter for eksempel en persons «selvoppfatning, motivasjon, samarbeidskompetanse og evne til å håndtere egne følelser» (Ludvigsenutvalget, 2014, s. 37), som anses for å være viktig så vel for den enkeltes læring, og for å kunne samhandle og samarbeide med andre på en god måte.

I slutten av den første delutredninga finnes en systematisert gjennomgang av kompetanser som vil være viktig i framtida. Jeg vil her gå gjennom sider ved disse som er spesielt interessante å ta med videre i vår sammenheng – altså de som jeg mener lesing av skjønnlitteratur kan være med på å realisere – nemlig kommunikasjon og samarbeid, kritisk tenkning og problemløsning, kreativitet og innovasjon, kulturell bevissthet og kompetanse og lokalt og globalt borgerskap. Disse kompetansene griper inn i hverandre, og ses på som avgjørende for å håndtere livet og bidra i et mangfoldig, stadig mer internasjonalt samfunn og arbeidsliv der ulike kulturer møtes.

Morgendagens mennesker trenger evne til å kommunisere og samarbeide i heterogene grupper. Dette fordrer at man «kjenne[r] sin egen kultur og forstå[r] at andre har andre kulturelle preferanser og bakgrunner», og at man kan «møte mennesker og kulturer på en fordomsfri måte» (Ludvigsenutvalget, 2014, s.127). Sentrale begreper i den forbindelsen er respekt, åpenhet og toleranse (Ludvigsenutvalget, 2014, s. 127). Til globalt og lokalt borgerskap som kompetanse, hører begreper som «demokrati, rettferdighet og sivile rettigheter, solidaritet, menneskerettigheter, likestilling og deltakelse i samfunnet» (Ludvigsenutvalget, s. 2014, s. 128). Det dreier seg blant annet om å kunne handle etisk og ansvarlig som borger av både et lokalt og et globalt fellesskap. Videre understrekes det at det er sentralt for å leve et godt liv at man evner å ta personlig og sosialt ansvar, herunder evnen til å føle empati, til å regulere egne følelser, løse konflikter og ha respekt for andre (Ludvigsenutvalget, 2014, s.127).

Kritisk tenkning og problemløsning er også kompetanser som løftes fram som svært viktige i framtidens mangfoldige samfunn (Ludvigsenutvalget, 2014, s. 127). Foruten å innebære det å løse komplekse problemer uten fasitsvar og vurdere kilder kritisk, er kritisk tenkning også forbundet med kreativitet og innovasjon. En del av det å være kreativ er å evne å stille spørsmål ved etablerte sannheter, og å undre seg (Ludvigsenutvalget, 2015, s. 31).

I den nevnte stortingsmeldinga understrekes det at «[k]unnskap om demokrati som styreform og oppslutningen om demokratiske verdier har stor betydning i et internasjonalisert samfunn der mangfoldet øker nasjonalt og globalt.» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 13). For å imøtekomme problemet med svekkelsen av demokratiet, blir det slått fast at ett av tre tverrfaglige temaer som skal stå sentralt i fagfornyelsen i framtidens skole skal være demokrati og medborgerskap. De tverrfaglige temaene skal både være del av den nye generelle delen av læreplanen og av læreplanene for fag «der det er relevant» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24).

I forslaget til den nye generelle delen av læreplanen, som fremdeles skal utdype verdigrunnlaget og det brede formålet med hele skolens virksomhet, er de nevnte kompetansene tematisert på flere ulike måter. Verdiene i formålsparagrafen blir utdypa, og særlig viktig for min fremstilling her blir formuleringer som vedrører en fellesskapstenkning og demokrati.

Om menneskeverd som verdi står det blant annet at dette «bygger på grunnleggende tanker om likeverd, solidaritet og på de bånd som gjør oss avhengige av hverandre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4) og at «[s]kolen skal formidle kunnskap og holdninger som fremmer likeverd og likestilling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Om kritisk tenkning presiseres det at «[e]tablerte ideer må granskes og kritiseres for at ny innsikt skal vokse frem» og at elevene skal kunne reflektere omkring hvordan allmenne normer for troverdighet og sannhet blir utvikla (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Et ledd i dette, er at elevene også skal kunne reflektere over sitt eget ståsted, slik at de kan se at deres egne overbevisninger, erfaringer og standpunkter ikke nødvendigvis er sanne og fullstendige (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Det å verne om og ruste elevene til deltakelse i demokratiet, løftes fram som viktig også her. Skolen skal fremme demokratiske verdier som «likeverd, likestilling, gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg», og dette skal kunne motvirke

diskriminering og fordommer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Etisk bevissthet regnes også som «nødvendig for å være et reflektert og selvstendig menneske i samfunnet og en forutsetning for å ivareta og videreutvikle demokratiet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Det er altså særlig disse sidene ved kompetanser for framtida som jeg vil legge vekt på videre i min framstilling. Når jeg nå skal gå over til å legitimere skjønnlitteraturen ut fra dette, vil jeg først vende meg til Martha Nussbaums filosofi, som tar opp i seg mange av de elementene jeg har skrevet om her.

5. Martha Nussbaum – følelser, forestilling og fellesskap

Første ledd i å finne legitimeringsgrunnlag for skjønnlitteraturen for framtida, blir å gå til Martha Nussbaum. Martha C. Nussbaum (f. 1947) er en høyaktuell og svært produktiv amerikansk filosof. Hun er nå professor i rettsvitenskap og etikk ved University of Chicago, og har tidligere også undervist ved Harvard University, Brown University og Oxford University. Over flere år har hun vært på tidsskriftet Foreign Policys liste over de hundre viktigste intellektuelle i verden. Hennes fagområder og interesser spenner vidt, og hennes mange utgivelser omhandler temaer som etikk og moral, rettsvitenskap, politisk filosofi, feminisme, utdanning, litteratur, filosofi om følelser og alle de interseksjonelle områdene mellom dem. Hun er gjennomgående opptatt av klassisk filosofi, og knytter sterkt an til den filosofiske tradisjonen når hun behandler vår tids aktuelle filosofiske problemstillinger (Store norske leksikon, 2013).

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for utvalgte deler av det som omhandler litteraturens betydning i utdanningen i Nussbaums filosofi. For å gjøre dette, har jeg særlig tatt utgangspunkt i to bøker. Den ene er *Cultivating humanity* fra 1997. Den andre boka jeg har valgt å bruke, er *Litteraturens etikk* fra 2016 som inneholder den norske oversettelsen av seks sentrale Nussbaum-tekster, henta fra forskjellige deler av Nussbaums mange utgivelser. I innledninga til *Litteraturens etikk* (2016) forklares det at Irene Engelstad, som foruten å stå for innledninga også har gjort utvalget til boka, har valgt «tekster [hun] tror kan ha en betydning i debatt og refleksjon om norsk utdanningspolitikk, og mer generelt om humanioras betydning i diskursen om demokrati» (Engelstad, 2016). Siden dette griper inn i mitt anliggende i denne masteravhandlinga, har det vært naturlig å bruke av utvalget Engelstad har gjort.

Sentralt i Nussbaums filosofi, står følelsene. Jeg vil derfor først i dette kapitlet gjøre rede for hva følelser er, og hvilken betydning de har. Hvor kommer følelsene fra? Hva kan de lære oss? Hvilken rolle spiller litteraturen i sammenheng med følelser?

Videre er Nussbaum overveiende fellesskapsorientert i sin filosofi, også når hun forsvarer litteraturens plass i utdanningssystemet. Når hun behandler litteraturens betydning, er det med vekt på dens virkning som dannende i en helt spesifikk betydning av ordet. Nussbaum er opptatt av hvordan litteraturen kan være med på å danne det hun kaller verdensborgeren – en

tenkt skikkelse, et ideal, med kvaliteter vi bør ha som mål når vi utdanner mennesker til demokratiet i en globalisert verden. Verdensborgeren trenger spesielt tre grunnleggende evner, mener Nussbaum. Den ene er evnen til å se seg selv forbundet til andre mennesker. Den andre er evnen til kritisk tenkning og evaluering av det etablerte. Den tredje evnen, som på mange måter ligger til grunn for de to andre, er evnen til narrativ imaginasjon. Disse vil bli behandla i den rekkefølgen i dette kapitlet.

5.1 Følelsenes betydning

Nussbaum vektlegger følelser i sin filosofi om litteraturens funksjon. Følelsene kan, ifølge henne, tilsynelatende trenge et forsvar i våre dager, ettersom fornuften så ofte får forrang for følelsene (Nussbaum, 2016, s. 168). Hun hevder at skillet mellom fornuft og følelser har «blitt en floskel i offentlige debatter» (Nussbaum, 2016, s. 168). Følelser anses oftest som irrasjonelle, upålitelige og omskiftelige – som «blinde krefter som ikke har noe (eller svært lite) med rasjonelle beslutninger å gjøre» (Nussbaum, 2016, s. 170). I kontrast med dette, tillegger Nussbaum følelsene en vesentlig betydning i menneskers liv – og da spesielt som grunnlag for moralske handlinger i det offentlige liv. Det er særlig tre sider ved hennes syn på følelsene det er verdt å kommentere i vår sammenheng. Den ene er hennes resonnement om hva følelser er, den andre omhandler følelsenes etiske, og derfor offentlighetens, dimensjon og den tredje har med følelser sett i forhold til litteratur å gjøre.

Synet på følelsene som Nussbaum forfekter, er at de er kognitive størrelser, og slik sett forbundet både med overbevisning og dømmekraft. Følelser er altså ikke utelukkende fysiologiske reaksjoner og blinde krefter – de er en måte vi oppfatter verden på. De er alltid retta *mot noe* eller *noen* utenfor oss selv og er knytta til bestemte typer overbevisninger og verdivurderinger om disse tingene. Overbevisninger og verdivurderinger, og disse følelsesmessige måtene å oppfatte verden på, forutsetter nødvendigvis også at det er noen som føler (Nussbaum, 2016, s. 176). Vi ser altså at hos Nussbaum har følelser med menneskets intensjonalitet å gjøre, for så vidt som de er del av en persons rettethet mot verden.

Hvis jeg for eksempel er overbevist om at en person i min innerste krets, og som dermed har en viss verdi for meg, har snakket stygt om meg bak min rygg, vil jeg føle sinne. Selve følelsen kjenner jeg fysisk, men følelsens karakter kan jeg ikke bare bestemme ut fra hvordan den *føles* – for å kunne skille den fra andre følelser, må jeg granske de overbevisningene som den er uttrykk for (Nussbaum, 2016, s. 177). Hvis den baktalende personen ikke har noen verdi for

meg personlig, vil overbevisningen om at han baktaler meg ikke være nok til å vekke sinne hos meg. Og videre: om min overbevisning om forholdene endra seg, ved at jeg for eksempel fant ut at det slettes ikke var slik at denne personen hadde sagt noe stygt om meg, ville følelsen også forsvinne. Slike overbevisninger er relatert til ytre ting – andre mennesker, verdier som er felles i kulturen – og slik sett minner følelsene oss om at vi er til i relasjon til andre. De sier oss at vi har visse behov og mangler som bare omverdenen kan oppfylle.

Det at følelsene har med overbevisninger og verdidommer å gjøre, har blitt brukt som argument mot å vektlegge deres betydning i det offentlige liv. Stoikerne, som Nussbaum henter sine ideer om følelsenes kognitive natur fra, mente at følelsene nærmest utgjorde en trussel for en rasjonell offentlighet. Dette nettopp fordi de tydeliggjør at vi er avhengig av noe ytre, og for Stoikerne var dette en usannhet – det eneste vi trenger er indre stabilitet og dyd (Nussbaum, 2016, s. 180). Nussbaum imøtegår disse argumentene, og havner på motsatt konklusjon – følelsene har helt avgjørende betydning for det offentlige liv, nettopp fordi de tydeliggjør vår relasjon til den ytre verden. Hun mener nemlig at vi ved å erkjenne at andre ting i verden, som i stor grad er utenfor vår kontroll, har verdi for oss, erkjenner vi samtidig at vi har behov for noe utenfor oss selv. Vi er altså ikke selvtilstrekkelige – vi både trenger andre og vi påvirkes av omgivelsene – og dermed erkjenner vi også vår egen sårbarhet gjennom dette (Nussbaum, 2016, s. 179). Å innse vår egen sårbarhet og forbundethet med andre mennesker, er, som nevnt innledningsvis og som vi skal se mer inngående på i neste delkapittel, en av de tre grunnleggende evnene til verdensborgeren – som er Nussbaums dannelsesideal.

Stoikernes argumenter mot følelsenes betydning for offentligheten, ligger som sagt her, idet de forfekter en slags selvtilstrekkelighet i form av at det eneste vi trenger er indre dyd. Med selvtilstrekkelighetsidealer, som har hatt mange stemmer gjennom historien – Nussbaum drøfter som sagt stoikernes synspunkter og nevner i tillegg Sokrates, Spinoza og Kant i denne sammenhengen (Nussbaum, 2016, s. 181) – blir denne erkjennelsen om avhengigheten av ytre ting en falsk overbevisning. Ikke bare er det usant, for stoikerne er det direkte skadelig for samfunnet at man tror dette. Det gode liv – for individet og samfunnet – realiseres gjennom iboende dyder og en høvelig avstand til de omskiftelige omstendighetene livet byr på. Avhengighet av det utenfor en selv, gjør at man handler irrasjonelt og inkonsekvent, ifølge stoikerne (Nussbaum, 2016, s. 180).

For Nussbaum er det derimot slik at hvis man skal fjerne følelsene fra menneskelivet, vil man også måtte fjerne de overbevisningene som ligger til grunn for dem, jf. redegjørelsen av det

kognitive elementet i følelsene over. Som eksempel analyserer hun følelsen medlidenhet som forutsatt av en overbevisning om at «mange alminnelige former for uhell og ulykke – tap av barn og andre kjære, krig, tap av politiske rettigheter, sykdom og egen død – har betydning for livet» (Nussbaum, 2016, s. 181), og når denne typen uhell og ulykke rammer andre, kan de også komme til å ramme oss selv. Skal man fjerne følelsen av medlidenhet, må man altså samtidig fjerne dette premisset for den, og Nussbaum mener at

da må vi spørre hvilke grunner de gir oss til å bry oss så mye om ulykker andre kan bli utsatt for, hvorfor vi er opptatt av rettferdighet i samfunnet og engasjerer oss for andre, også når det kan medføre risiko for oss selv? (Nussbaum, 2016, s. 181)

Selve ideen om selvtilstrekkelighet kan ikke samtidig romme en god forklaring på hvorfor denne typen medlidenhet er viktig (Nussbaum, 2016, s. 181). Hennes resonnement omkring følelsenes betydning for samfunnet sammenfattes slik:

Hvis vi slutter oss til storparten av den filosofiske tradisjonens holdning om at visse overbevisninger om betydningen av hendelser og mennesker ikke bare er et nødvendig, men også et tilstrekkelig grunnlag for følelser (noe som synes å være svært rimelig), må vi også mene at hvis følelsen ikke er der, kan heller ikke overbevisningene være der, i alle fall ikke fullt ut. Og det betyr i sin tur at man også mangler et fullt gyldig grunnlag for sosial rasjonalitet. (Nussbaum, 2016, s. 183)

Følelser blir således grunnlaget for å ta moralske valg, både fordi de er forbundet med overbevisninger om hva som er viktig, og fordi de avdekker vår sårbarhet og avhengighet. «Følelsene forteller oss ikke *hvordan* vi skal løse problemene, men de sørger for at vi er oppmerksomme på dem som problemer vi *burde* løse», skriver Nussbaum (Nussbaum, 2016, s. 185). Jeg forstår Nussbaum slik at å fornekte følelsenes betydning for menneskelivet – privat så vel som offentlig – ville være å fornekte at vi er forbundet med omverdenen på en meningsfull måte. Det ville også fratatt oss muligheten til å bli oppmerksomme på hva som har verdi for oss.

Men hva har så følelsene med litteratur å gjøre? Nussbaum skriver at «[l]itteraturen står på følelsenes side» (Nussbaum, 2016, s. 167). Med det mener hun både at følelser vekkes som en naturlig respons på å *lese* litteratur, men også at de er bygd inn i litteraturens form – noe som i sin tur også gjør at vår oppmerksomhet rettes mot formen (Nussbaum, 2016, s. 167).

Nussbaums syn på følelsene, utvides idet hun omtaler litteraturen som følelsers form. Ikke bare er følelsene kognitive størrelser og grunnlag for etisk og rasjonell handling, de er også tillærte konstruksjoner. De læres på samme måte som vi lærer alt annet vi tror på: gjennom samfunnet vi er en del av (Nussbaum, 2016, s. 127). Siden følelsene er uløselig knytta til våre overbevisninger, sier dette også noe om hvor våre overbevisninger kommer fra. Kulturelle normer om hva som har verdi, vil direkte påvirke følelsene til menneskene i den aktuelle kulturen (Nussbaum, 2001, s. 157). Som medlemmer av et samfunn og en kultur, får vi altså våre overbevisninger overlevert fra fellesskapet. Nussbaum skiller imidlertid mellom hvordan vi lærer de spesielle overbevisningene som har med følelsene å gjøre, kontra hvordan vi lærer andre typer overbevisninger:

Vi lærer dem først og fremst gjennom fortellinger. Fortellinger viser oss følelsenes struktur og lærer oss hvordan de fungerer. Disse fortellingene er skapt av andre før de læres bort og innlæres. Men så snart vi har internalisert dem, former de vår opplevelse av hvordan verden føles og ser ut. (Nussbaum, 2016, s. 127)

Overbevisningene knytta til følelsene blir altså både gitt oss av samfunnet, gjennom fortellinger – muntlige så vel som det vi kaller litteratur – og disse former i sin tur vår opplevelse av livet i samfunnet. Det er et poeng for Nussbaum også at disse overleveringene som konstituerer våre følelsesliv, ikke bare dreier seg om hva litteraturen «sier» – dets innhold eller uttrykte mening, men at det i stor grad dreier seg om litteraturens *form* – og da særlig som narrativer, som både innstifter vårt følelseslivs form og innhold. Innhold og form er to sider av samme sak for Nussbaum.

En sentral implikasjon av Nussbaums syn på følelsene, blir at det å studere litteraturens følelsesmessige innhold og form kan bli en sentral del av å reflektere over kulturens følelsesliv, og dermed også kulturens overbevisninger og verdivurderinger. Dette åpner i sin tur for en kritisk gjennomgang av disse verdiene. De blir gjort synlige for oss gjennom litteraturen, og derfor også tilgjengelige for kritisk granskning. Dette kan i sin tur bety at vi har mye å hente ved å gå tilbake i tid til sentrale fortellinger i kulturen som er med oss i overlevert forstand – også de vi ofte kaller kanon.

En annen følge har med det potensialet som ligger i at leserens følelser blir vekket å gjøre. Individet er uløselig knytta til tid og sted, og man har alltid beina planta i en kultur som forsyner en med verdier som vi etter hvert blir blinde for. Den enkelte leser hvis følelser blir vekka i møte med litteraturen, blir så å si gitt muligheten til å bli klar over hva disse følelsene

retter seg mot og dreier seg om. Dermed kan man spørre: Hvilke vurderinger og overbevisninger blir vi gjort oppmerksomme på i og med at følelsen griper oss? Vurderingene og overbevisningene kan dermed bli løfta opp og granska – slik vi skal se i neste delkapittel, er dette en av verdensborgerens tre evner. Man kan også spørre videre: hvordan kan dette kognitive innholdet relateres til vår tilhørighet og vårt samspill med kulturen og samfunnet vi er en del av? Siden følelsene også gjør oss klar over vår egen sårbarhet, kan kanskje det å få følelsene aktivert gjennom lesing gjøre oss klar over vår dype avhengighet og forbundethet med andre mennesker.

Dette siste leder oss over i den delen som vil dreie seg om verdensborgeren. Hva ligger i dette begrepet?

5.2 Verdensborgeren

Innledende i dette kapitlet skrev jeg at Nussbaum har et spesielt mål med utdannelsen – å danne *verdensborgere*. «We must educate people who can operate as world citizens with sensitivity and understanding», skriver hun (Nussbaum, 1997, s. 52). Den kunnskapen og følsomheten hun sikter til, er knytta til noen grunnforhold ved menneskelivet. På den ene siden er vi alle forbundet til hverandre som mennesker, men på den andre siden er vi alle deler av lokale kulturer som vi identifiserer oss med og som vi henter kulturspesifikke verdier fra, og som også former våre måter å betrakte verden på. Gjennom møtet med andre som er ulike oss selv, kan vi på en og samme tid gjenkjenne at vi grunnleggende sett er like, men også at vi på komplekse måter er ulike hverandre fordi vi har forankring i ulike tradisjoner. Den som inntar holdningen til verdensborgeren er klar over at hun, og vi alle, lever i to verdener samtidig – den lokale kulturen og den globale, fellesmenneskelige. Verdensborgeren gjenkjenner også at det er i den sistnevnte at vårt moralske og sosiale ansvar ligger, selv om våre handlinger både springer ut fra og gjøres i den førstnevnte (Nussbaum, 1997, s. 60).

Med sin verdensborger skriver Nussbaum seg inn i en utdanningsdiskurs som i USA kalles *multicultural education*, og som muligens kan jamføres med den norske diskursen om flerkulturell pedagogikk. Nussbaum hevder imidlertid, med henblikk på amerikansk utdanningsdiskurs, at multikulturell utdanning ofte blir sett på som en ny trend uten forankring i eldre pedagogisk tenkning. Hun tilbakeviser denne påstanden med å vise til at disse tankene allerede fantes på Sokrates sin tid, i det 5. århundret før vår tidsregning. Hun viser til at allerede på den tiden studerte man andre kulturer, og på den måten fikk man innsikt

i at man har forskjellige måter å se på verden på. Man så at konvensjonelle sannheter om hva som anses som naturlig og ønskelig og ikke, varierer fra sted til sted, med den konsekvens at man åpna opp for at ens egen kulturs sannheter ikke var universelle størrelser som kunne gjelde for alle (Nussbaum, 1997, s. 53). Gjennom møtet med andre, møter man også seg selv i døra, så å si.

Det er en dobbel oppfordring og utfordring i det å innta holdningen til en verdensborger. Det er på den ene siden en invitasjon til å gjenkjenne vår forbundethet til andre mennesker gjennom det som er fellesmenneskelig, og på den andre siden gjenkjenne at vår kulturelle tilhørighet har forsynt oss med verdier og normer som former oss. Det første er viktig i en verden der vi alltid lever med andre, og der våre handlinger får ringvirkninger for dette større fellesskapet. Ikke minst er det viktig for et velfungerende demokrati at man insisterer på alle menneskers likestilthet som del av samme menneskehet. Det siste er viktig fordi man ved å gjenkjenne hvordan lokale strukturer påvirker oss, kan løfte dette fram til kritisk granskning. Det vi blir bevisste på, kan vi vurdere og kritisere. Begge sidene av denne doble oppfordringa skjer i møte med «den andre» – og virker så tilbake på dette møtet. Det er dette jeg omtalte i innledninga til kapitlet som to av evnene til verdensborgeren. Det er også dette jeg vil gå videre med å utdype i neste delkapittel.

5.2.1 Sokratiske selvgransking og forbundethet med andre

Begrepet *Citizens of the world*, eller verdensborgeren på norsk, spores av Nussbaum tilbake til en av antikkens kontroversielle og eksentriske filosofier, Diogenes. Diogenes levde ut sin filosofi ved å ta avstand fra konvensjoner, status, rikdom og makt gjennom å frivillig leve i eksil fra sin fødeby. Slik kunne Diogenes betrakte disse konvensjonelle verdiene utenfra, og ved denne avstanden gjøre kritiske vurderinger av dem (Nussbaum, 1997, s. 56).

Å anse oss selv som en verdensborger ser Nussbaum som nevnt på som en invitasjon til å se på vårt eget liv. Som mennesker er vi alltid tilknyttet en lokal kultur, og med det følger også at vi internaliserer kulturelle normer. Internaliserte normer ser man alltid på som naturlige. Faren med vår lokale tilhørighet er dermed at man nesten uunngåelig vil ha en form for sneversynthet i vår betraktning av verden som er forma av lokale normer og verdier. Vi har en tendens til å se verden gjennom vår lokale kulturs briller – språket vi kjenner best, etikk, historisk innsikt, politisk innsikt, kunnskap om kunst etc. er alle områder der vårt syn på hva som er godt, riktig, sant og naturlig, er forma av vår lokale forankring (Nussbaum, 1997, s. 62). Å se på vårt eget

liv, vil derfor måtte bety å se på det fra perspektivet til en som betrakter det utenfra, slik Diogenes gjorde. Man må kunne spørre seg om hvilke motiver, grunner og funksjoner våre handlinger og handlemåter har. Hvilke sannheter tar vi for gitt som naturlige? Når man oppnår en viss distanse til det vi daglig omgir oss med, og derfor blir blind for, vil man kunne se hvilke av våre vaner og måter som er overfladiske og hvilke som er dype, argumenterer Nussbaum (Nussbaum, 1997, s. 58).

Denne siden av verdensborgeridealet er nært knytta til Sokrates sitt mål for det gode liv, nemlig det å leve et granska liv. For å skille mellom overfladiske og dype verdier, er det nødvendig å gjøre som Sokrates: stille spørsmål ved alt og ta opp til kritisk refleksjon det som ellers er ureflekterte internaliserte verdier, mener Nussbaum. En slik granskning vil måtte bety at vi ikke kan akseptere oppfatninger som har sin legitimering i overlevering eller gjennom sedvane, bare de som overlever kritisk refleksjon og analyse (Nussbaum, 1997, s. 15 – 33).

Et ugranska liv er ikke verdt å leve, skal Sokrates så berømt ha sagt, og vektlegger med det den egenverdien slik gransking av eget ståsted har for det spørrende mennesket selv. De fleste lever ugranskede liv, mente Sokrates, slik at valgene og handlingene deres på et vis er diktert av konvensjonelle oppfatninger. Selv om deres oppfatninger kan være både gode og sanne, har de ikke granska dem, og derfor heller ikke gjort sitt selv og sitt liv til sitt eget. De som lever ugranskede liv har heller aldri vurdert alternative måter å se ting på (Nussbaum, 1997, s. 21). Den sokratiske måten å leve på er en slags oppvåkning fra vanens søvn, og denne oppvåkningen innebærer en frihet for den enkelte – autonomi.

Det gode liv i antikken var imidlertid ikke bare kobla opp mot en individuell søken etter lykke, slik vi kjenner igjen tankene i vår individualistiske samtid. Den enkeltes lykke var alltid som del av et velfungerende fellesskap. De mulige gode virkningene av å granske tradisjonen og våre blinde, internaliserte verdier, kommer også fellesskapet til gode. Sokratisk kritikk og argumentasjon er helt essensielt i et fungerende demokrati, skriver Nussbaum (1997, s. 19). Et demokrati fungerer ikke om velgerne stemmer ut fra meninger og verdier de ukritisk har tatt til seg fra omgivelsene. Mennesker i et slikt demokrati snakker sammen uten å egentlig ha en dialog. Slike samtaler er prega av en påstand og en mot-påstand, ikke dialog. For at ikke demokratiet skal bli en markeds plass for konkurrerende interesser, men snarere et refleksivt samfunn der det felles gode er i kurs, må ethvert menneske i et fungerende demokrati få opparbeida evnen til å analysere og argumentere for sine overbevisninger (Nussbaum, 1997, s. 19).

I kapittel 5.1 om følelser kom det fram at Nussbaum mener følelsene spiller en rolle i det å bli klar over egne overbevisninger og vurderinger, og således blir følelsene et ledd i det å granske disse overbevisningene på en sokratiske måte. Det kom også fram at vår forbundethet til andre mennesker blir tydelig for oss gjennom at vi føler, og har medfølelse med andre. Det har blitt understreket gang på gang også at våre overbevisninger blir gitt oss av samfunnet. Gjennom fortellinger får vi internalisert vår kulturs verdier, noe som former oss på svært omfattende måter. Våre følelser, og dermed det grunnlaget vi handler ut fra, kan kjennes svært sterke og personlige, men er like fullt forma av de større strukturene vi inngår i. Denne andre evnen til verdensborgeren – å gjenkjenne ens forbundethet med andre mennesker – blir da også vekt ved at man gjenkjenner at dette er likt for alle mennesker. Det er tilfeldig hvor vi blir født, og hvilke verdier vi dermed internaliserer og opererer ut fra. «The accident of where one is born, is just that, an accident; any human being might have been born in any nation», skriver Nussbaum (Nussbaum, 1997, s. 58).

Nussbaum fremmer det synspunktet at det er på dette området utdanningssystemet har et ansvar og en oppgave. Vi må utdanne mennesker som kan se at det er tilfeldig hvor vi har havna i verden, og at disse tilfeldighetene former våre liv på mange måter. Vi er kulturelt bundne tenkere, alle med en form for kulturell bias, og vi bør følgelig konfronteres med hvordan verden ville sett ut med andre briller – eller rettere, andres briller – gjennom utdanning. Den sokratiske selvgranskinga man bør oppfordre til i utdanninga av verdensborgeren, innebærer å stille kritiske spørsmål ved om våre egne måter å se verden på nødvendigvis er bedre enn andres. Kan mine, eller våre, verdier nødvendigvis settes som norm for andre? Finnes det fornuftige argumenter som garanterer gyldigheten av det ene eller det andre vi står for? Hva er tilfeldig og kulturelt forankra ideer og hva er sant og allmenngyldig?

Vi har en tendens til å identifisere oss med vår gruppetilhørighet – «jeg er en hvit, nordisk, heteroseksuell kvinne» – fremfor å anerkjenne at vi har noe felles med mennesker som ser annerledes ut og tilhører andre grupper enn oss selv. Vi trenger å oppøve evnen til å forstå hvordan våre fellesmenneskelige egenskaper, behov, mål osv. realiseres forskjellig rundt omkring i verden, og innad i vår egen del av verden. Vår gruppetilhørighet er heller tilfeldig. Med bevisstheten om det tilfeldige ved vår eksistens på et spesifikt sted, til en spesifikk tid, følger en oppfordring til å «not allow differences of nationality or class or ethnic membership or even gender to erect barriers between us and our fellow human beings» (Nussbaum, 1997, s. 58). Man oppfordres til en kritisk undersøkelse av det nære og kjente, slik at man ser at det

ikke er i det arbitrære, kulturelt bundne vi har vårt fellesskap, men i det fellesmenneskelige som strekker seg over hele kloden (Nussbaum, 1997, s. 59).

Ikke bare ser vi andres situasjon i lys av at vi gransker oss selv, det går også andre veien: utforskingen av andre mennesker, som lever under andre omstendigheter, gjør at vi blir bevisst oss selv. Det Diogenes, og Sokrates, viste med sin livsførsel og sine handlinger, ble utdypa med rasjonelle argumenter hos stoikerne, og Nussbaum lener seg på dem i sin videre utlegning av verdensborgeren. Nussbaum skriver at:

Stoics hold, then, that the good citizen is a «citizen of the world.» They hold that thinking about humanity as it is realized in the whole world is valuable for self-knowledge: we see ourselves and our customs more clearly when we see our own ways in relation to those of other reasonable people. (Nussbaum, 1997, s. 59-60)

I lys av andre, ser vi oss selv. Men er vår lokale tilhørighet alltid et onde? Er den bare et hinder som begrenser vårt utsyn i verden, og som vi derfor må bekjempe? Når Nussbaum utfordrer oss til å tenke på oss selv som en del av det store fellesskapet av mennesker, hva slags rolle spiller det lokale? Ifølge Nussbaum betyr ikke dette fellesmenneskelige imperativet at den stoiske verdensborgeren ikke skal kunne føle tilhørighet, kjærlighet og hengivenhet til sine nærmeste omgivelser og det lokale samfunnet, tvert imot: kjærligheten til det nære ses på som en grunnleggende menneskelig egenskap. Det er i det lokale vi tilbringer mest tid, og vi lærer mest om lokale tilstander, vanskeligheter og problemer. Vår lokale kultur er også en berikelse for livet vårt. En verdensborger vil imidlertid gjenkjenne at dette er likt for alle mennesker – alle er tilfeldigvis født og oppvokst et sted som vi utvikler et nært og kjærlig forhold til. Våre handlinger foregår i det lokale, men vårt moralske ansvar er like fullt forankra i det større fellesskapet som alle mennesker i verden utgjør. Våre handlinger – små og store – bør i lys av at vi er borgere av verden, tas med alle menneskers verdighet for øye (Nussbaum, 1997, s. 60 – 61).

Vår doble tilhørighet i det lokale og det globale, stiller store krav til oss som mennesker. På den ene siden er vår lokale forankring en slags skattkiste som forsyner oss med kulturell mening gjennom kjærlige, nære og meningsfulle forbindelser. På den andre siden gjelder det å gjenkjenne og gjøre kritiske evalueringer av ureflekterte verdier og de blinde sonene i vår verdensanskuelse som følger av denne forankringa, og som er en trussel for vår fellesmenneskelige orientering i våre handlinger. Fremdeles ved hjelp av stoisk tankegods omtaler Nussbaum hat mot individer og grupper som noen av de mer farlige sidene av de

overleveringene vi får. Stoikerne mente at mennesker får internalisert negative vurderinger av andre individer og grupper fra kulturen, og samtidig også en overdreven oppvurdering av egen ære og status. Dette fører til fiendtlighet om man skulle komme til å føle at ens ære og status blir trua eller undergravd av andre individer og grupper (Nussbaum, 1997, s. 65).

Utdanninga av verdensborgeren må ta sikte på å justere slike hatbilder av andre som vi får overlevert og konfrontere det språket vi bruker for å beskrive andre grupper enn våre egne. «There are no surer sources of disdain than ignorance and the sense of the inevitable naturalness of one's own way», skriver Nussbaum (Nussbaum, 1997, s. 68). Forakt og hat gjennom ureflekterte holdninger må følgelig være et prioritert område i utdanninga, og her må man både få *kunnskap* om andre kulturer, om minoriteter i ens egen kultur, om forskjeller i kjønn og seksualitet, og framelske en bestemt *følsomhet* overfor andre. Som jeg refererte til tidligere, skriver Nussbaum at: «[w]e must educate people who can operate as world citizens with sensitivity and understanding» (Nussbaum, 1997, s. 52). Denne følsomheten oppøves ifølge Nussbaum spesielt gjennom fantasien: «[The stoics] insist, furthermore, that we really will be better able to solve our problems if we face them in this broader context, our imaginations unconstrained by narrow partisanship» (Nussbaum, 1997, s. 59-60). Gjennom vår imaginasjon kan grenser for vår forståelse som skyldes vår tilhørighet i det lokale overskrides, og dermed er vi over i den tredje evnen som verdensborgeren må ha, som må ligge til grunn for både kritisk tenkning om egne verdier, og for erkjennelsen av vår forbundethet til andre: nemlig *narrativ imaginasjon*.

5.2.2 Narrativ imaginasjon

Vi trenger altså kunnskap om mennesker forskjellige fra oss selv, men kunnskap, som i fakta, er ikke nok i seg selv. Den tredje evnen, som på mange måter ligger til grunn for de to andre jeg beskrev i forrige delkapittel, er det Nussbaum kaller *narrativ imaginasjon*. Den narrative imaginasjonsevnen er tett forbundet med empati, da den kort sagt handler om å kunne tenke seg til hvordan det ville vært å være en annen. Det er evnen til å være en intelligent leser av en annens historie og forstå følelser, håp, problemer etc. som en person i en annen situasjon kan ha. Gjennom ens forestillingsevne vil en også kunne tenke seg til hva slags motiver som ligger bak andres handlinger, ettersom handlinger er intensjonelle, informert av en persons følelser og overbevisninger, som i sin tur er forma av ens omstendigheter. Denne forestillingsevnen, eller imaginasjonen, er narrativ fordi den er nært knytta til fortellinger. Ett

av Nussbaums sentrale poenger er at litteraturen er spesielt egna til å utvikle evnen til narrativ imaginasjon.

Utviklinga av denne evnen begynner allerede i tidlig barndom, mener Nussbaum, når forelder og barn forteller hverandre historier. Som eksempel på en begynnende utvikling av evnen til narrativ imaginasjon, bruker hun barnerimet «twinkle, twinkle little star, how I wonder what you are». Gjennom dette enkle barnerimet vekkes undring i barnet, og barnet kan begynne å tenke seg til at det som i det daglige bare viser seg som en form på himmelen, muligens har et rikt indre liv, med følelser og tanker, slik barnet selv erfarer at det har. Etter hvert som barnet vokser til, blir historiene mer og mer sofistikerte, og de går i dialog med barnets egne forsøk på å finne ut av hvordan verden fungerer. Gjennom undringa over historier får man tilgang til det indre i det som man ellers bare ser utsiden av (Nussbaum, 1997, s. 89-90).

Denne undringa overføres også til å gjelde andre mennesker. Et barn som ikke får høre historier, får heller ikke trent opp sin evne til å se at andre mennesker har like mye på innsiden som det selv har. Siden andres innside er skjult for oss – kun den ytre formen er tilgjengelig gjennom sansene våre – må vi undre oss og tenke oss til at det likevel finnes en slik rik indre verden hos dem. Uten blygsel og forbehold sier Nussbaum at: «And the conclusion that this set of limbs in front of me has emotions and feelings and thoughts of the sort I attribute to myself will not be reached without the training of the imagination that storytelling promotes.» (Nussbaum, 1997, s. 89).

Samtidig som man gjennom fortellinger blir i stand til å forestille seg andres indre liv, blir man også klar over de begrensningene som ligger i ens egen forestillingsevne. Uttrykt i barnerimets andre del, «how I wonder what you are», ligger erkjennelsen av at man ikke fullt ut kan forstå andres tanker, følelser, frykt og glede. Noen ting forblir skjult for oss, akkurat som barnet selv lærer at noen ting fra sitt indre liv behøver det ikke å fortelle alle om. Undringa gjennom fortellingene definerer dermed også andre som romslige og dype innvendig, med skjulte områder som vedkommende bare selv kan vite om (Nussbaum, 1997, s. 90). Å se en annen som et helt menneske innebærer altså at man anerkjenner at andre har et indre liv vi kan forestille oss, men at man også har respekt for deres skjulte indre liv.

Fra de enkle barnerimene og -fortellingene, vil man gradvis møte mer komplekse tekster som utvider innlevelsesevnen til å ikke bare gjelde grunnleggende følelser og tanker som håp og frykt, glede og sorg, som er følelser man kan forstå uten særlig erfaring. Mot, utholdenhet,

selvbeherskelse, verdighet og rettferdighet er eksempler på mer komplekse temaer som berøres i en stadig mer kompleks litteratur som viser deres dynamikk slik den utspiller seg i fiksjonelle verdener. Gjennom lesinga av den vil barna få hjelp til å begripe disse temaene som mer enn abstrakte begreper, til bruk for egen selvforståelse og i sosial omgang i en kompleks verden (Nussbaum, 1997, s. 90).

Narrativer kan gi oss muligheten til å sette oss inn i mennesker som er forskjellig fra oss, med innlevelse og empatisk forståelse. Nussbaum lener seg på Aristoteles og skriver:

As Aristotle argues in chapter 9 of *The Poetics*, literature is «more philosophical than history» - by which he means more conducive to general human understanding – precisely because it acquaints us with “the kind of thing that might happen,” general forms of possibility and their impact on human lives. (Nussbaum, 1997, s. 92)

Gjennom litteraturen kan vi bli presentert for ulike menneskers muligheter under varierende omstendigheter, samt hvordan disse påvirker menneskers liv. Litteraturen presenterer oss ikke for kunnskap om de faktiske ting som vi skal erverve oss, men tilbyr oss en mulighet til å leve oss inn i menneskelige skjebner. Slik kan vi gjennom lesinga av litteratur få innblikk i hvordan ulike omstendigheter og tilhørighet til grupper og den større kulturen, både er med på å avgjøre motivene for handlinger, håp, frykt og drømmer og på å forme menneskers indre på komplekse måter. Omstendighetene avgjør slik sett våre muligheter for handling. Vi kan også få øye på at vi som mennesker har en del ting til felles, som mer generelle mål og verdier. Vi ønsker alle for eksempel sannhet og godhet, selv om disse ønskene vil få ulik form og ha ulikt potensiale for å realiseres, avhengig av hvor man er.

Ved å forestille seg andre menneskers innside, utvikles en viktig evne som har med følelser å gjøre – nemlig evnen til medfølelse. Nussbaum hevder at medfølelse har blitt analysert relativt likt i både vestlig og ikke-vestlig filosofi. Hun forklarer medfølelse slik:

Compassion involves the recognition that another person, in some ways similar to oneself, has suffered some significant pain and misfortune in a way of which that person is not, or not fully, to blame ... it requires estimating the significance of the misfortune as accurately as one can. (Nussbaum, 1997, s. 90-91)

Som vi husker fra kapittel 5.1, er følelsene våre kognitive størrelser som henger sammen med verdivurderinger. For å kunne kjenne på medfølelse, blir det viktig at den som betrakter personen som har opplevd noe vondt, klarer å se rekkevidden av rollen dette vonde spiller i

livet til den andre. Dette har nettopp med verdivurderinger å gjøre. For å ha medfølelse med en person som har opplevd dødsfall i nær familie, legger man til grunn at nære relasjoner har stor betydning for oss mennesker, og man må videre kunne se hvordan tap av en slik relasjon vil kunne påvirke livet til den etterlatte.

En av forutsetningene for å kunne ha medfølelse, er det vi som oftest kalles empati: evnen til å kunne forestille seg hvordan det er å være den andre. I tillegg fordrer det at man er villig til å gå inn i en tanke om at den lidende kunne vært en selv. Nussbaum er opptatt av empatiens betydning for våre handlinger i fellesskapet. Nettopp erkjennelsen av at det kunne vært meg, er viktig for hvordan vi som samfunnsborgere tar valg basert ikke bare på egeninteresser, men også for å ivareta andre. Hun skriver at «[t]his recognition ... helps explain why compassion so frequently leads to generous support for the needs of others: one thinks, “That might have been me, and that is how I should want to be treated”» (Nussbaum, 1997, s. 91). Ved et slikt innblikk i menneskers skjebne som gjør at vi får medfølelse for andre, blir vi bedre i stand til å ta gode, informerte valg som borgere i et demokrati, alltid med det for øye at våre valg også bør ta hensyn til mennesker som er annerledes enn oss.

Gjennom vår narrative imaginasjon, vil vi kunne gjenkjenne det faktum at vi alle er utsatt for omstendigheter som ligger langt utenfor vår kontroll, slik som død i nær familie, og at disse omstendighetene i stor grad avgjør vår trivsel som mennesker. Slik sett gir medfølelsen oss også en bevissthet om at vi alle er sårbare. Vi ser oss selv som bundet til andre mennesker gjennom medfølelsen (Nussbaum, 1997, s. 91). Å se seg selv som forbundet med andre mennesker, er som vi husker en av de grunnleggende evnene til verdensborgeren (jf. kapittel 5.2).

Nussbaum står på de marginaliserte og undertryktes side. Sentralt i hennes prosjekt står rettferdighet, og rettferdighet kan bedre oppnås med empatiske verdensborgere. For å få til dette, er det avgjørende å møte den andre. Spesielt utviklende for den narrative imaginasjonen, er møtet med andre når den andre er veldig forskjellig fra en selv. Slike møter inneholder en spesiell mulighet til å konfronteres med egne overbevisninger, slik de er forma av vår egen tilhørighet i vår lokale kultur, og våre gruppeidentiteter. Å kunne sette seg inn i andres situasjon når den andre er veldig forskjellig fra en selv, er en vanskelig oppgave. Ifølge Nussbaum inneholder kunst generelt, og litteratur spesielt, en særlig rik mulighet til å takle denne oppgaven. Ulikheter mellom mennesker kan overskrides i tanken, gjennom forestillingsevnen, og gjøre det mulig å ha medfølelse med de som er annerledes enn en selv.

Noen ulikheter er imidlertid lettere å overskride enn andre. Det er lettere å forestille seg at det like gjerne kunne vært meg som ble fattig, syk eller befant meg i en annen kultur enn min egen, enn at jeg som hvit, heteroseksuell kvinne skulle kunne bli en svart, homofil mann. Spesielt viktig er det dermed at man får muligheten til å trene opp den narrative imaginasjonen gjennom å bryne seg på tekster som omhandler mennesker radikalt forskjellig fra en selv. Hvis målet er et tolerant samfunn der alle grupper – majoriteten, ulike minoriteter og marginaliserte grupper – får rettferdig behandling, har det avgjørende betydning å møte slik litteratur i skolen (Nussbaum 1997, s. 92).

For Nussbaum har dette engasjementet for de marginaliserte visse konsekvenser for både hvordan litteraturarbeid i skolen bør foregå, og for hva man skal velge å lese i klasserommet. Jeg vil utdype hennes tanker om litteraturundervisningen ytterligere i kapittel 7. Foreløpig er det nok å konkludere med at det er et tydelig politisk syn på skjønnlitteraturens potensiale Nussbaum forfekter, idet hun fremhever litteraturlesingens demokratifremmende effekt. Litteraturen kan transportere oss ut fra de sammenhengene vi vanligvis inngår i, og skape en «expansion of sympathies that real life cannot cultivate sufficiently», noe som er vesentlig for et velfungerende demokrati (Nussbaum, 1997, s. 111).

Det er viktig å understreke at når Nussbaum skriver om medfølelsen i sammenheng med det å lese litteratur, er det ikke ment som at man som leser går helt opp i karakterene man leser om. Leseren er en «judicious spectator», eller en skjønnsom tilskuer, som oversetteren av den norske utgaven jeg forholder meg til bruker – et begrep Nussbaum henter fra den skotske samfunnsøkonomen og moralfilosofen Adam Smith (Nussbaum, 2016, s. 189). En som er tilskuer står alltid litt utenfor det som skjer. Det er altså ikke snakk om ren sympati og innlevelse, men også en viss distanse når man leser litteratur. Distansen i tilskuerposisjonen gjør at man kan føle *med*, uten å føle *det samme* som deltakeren. Dessuten vil distansen også gjøre at man kan analysere situasjonen på en bedre måte enn den som står midt oppi en hendelse (Nussbaum, 2016, s. 191).

Like viktig er det å understreke at Nussbaum ikke mener at litteraturen nødvendigvis gir sannferdige bilder av menneskelivet, eller at den alltid er god i seg selv (Nussbaum, 2016, s. 193). I tillegg til å være en skjønnsom tilskuer, må leseren også alltid være *kritisk*, både til teksten som leses og til sin egen respons på den. Hun skriver at «[t]o produce students who are truly Socratic we must encourage them to read critically; not only to empathize and experience, but also to ask critical questions about that experience (Nussbaum, 1997, s. 100).

6. Mentalisering – forestillinger, følelser og kritisk tenkning

Martha Nussbaums filosofi, med følelsenes betydning i menneskelivet og utviklinga av den narrative imaginasjonen som grunnlag for danning av verdensborgere, har noen berøringspunkter med andre begreper og teorier, som kan bidra til å utdype og utvide rekkevidden av den. I dette kapitlet vil jeg ta for meg begrepet *mentalisering*, som blant annet knyttes til lesing av skjønnlitteratur.

Første delkapittel tar for seg hva som ligger i begrepet mentalisering. Videre vil jeg gå til den kognitive litteraturteoretikeren Lisa Zunshine som kobler mentalisering opp mot lesing av skjønnlitteratur. Derfra går veien til litteraturredaktøren Judith Langer, som skriver om bygging av forestillingsverdener i møte med litteratur – også dette relatert til mentaliseringsbegrepet. I siste delkapittel vil jeg vise til noen nyere forsøksstudier som tar sikte på å måle ulike effekter av å lese skjønnlitteratur.

6.1 Mentalisering som begrep

Mentalisering som begrep har sin opprinnelse i ulike tradisjoner, som psykologi, nevrovitenskap, utviklingsteori og filosofi. Det inkluderer mange mentale prosesser, og som begrep har det mange fasetter (Allen, Fonagy & Bateman, 2010, s. 49). Som fenomen og evne er mentalisering grunnleggende for all menneskelig samhandling, og begrepet opptreder derfor i alle fagdisipliner som handler om mennesket – som for eksempel psykologi, pedagogikk og filosofi. Som jeg vil komme tilbake til senere i denne delen, har forskning og teorier om mentalisering – eller begrepet som noen ganger brukes synonymt, og noen ganger som en del av et bredere mentaliseringsbegrep: Theory of Mind (ToM) – også blitt tatt i bruk i studier av skjønnlitteratur og dens virkning.

Mentalisering dreier seg enkelt forklart om tolkning av mentale tilstander. Det dreier seg om menneskets evne og vilje til å søke å forstå både egne og andre menneskers tanker og følelser. Det innebærer at vi så å si tillegger andre, og oss selv, en bevissthet og en intensjonell holdning, der handlinger og atferd ses på som motivert ut fra overbevisninger, følelser og tanker (Bateman & Fonagy, 2007, s. 1). Ut fra hva vi ser av andre menneskers handlinger, forestiller vi oss altså andres indre liv forsynt med egne følelser, tanker, drømmer, motiver, håp osv., samtidig som vi klarer å fastholde og akseptere at vi ikke egentlig har tilgang til disse

tingene, og at sannheten er mangefasettert (Rydén & Wallroth, 2011, s. 16). På mange måter dreier det seg om at vi forholder oss til andre mennesker som subjekter fremfor objekter (Bateman & Fonagy, 2007, s. 3). På den måten menneskeliggjør vi andre gjennom mentaliseringsprosessen.

Samtidig prøver vi også å forstå oss selv gjennom denne evnen. Fra tidlige barneår utvikles mentaliseringsevnen gjennom tilknytning til nære omsorgspersoner som speiler ens indre verden på en måte som gjør at man opplever at man har et selv (Rydén & Wallroth, 2011, s. 47). Mentalisering skaper mening og sammenheng i vår forståelse av vårt eget selv som noe som ligner andre, men som er noe eget (Stokke, 2014, s. 43). Gjennom denne evnen blir det mulig for oss å overvåke, tolke og regulere våre egne indre prosesser. Slik sett henger mentalisering også sammen med metakognisjon (Rydén & Wallroth, 2011, s. 89).

Det er vanlig å skille mellom eksplisitt og implisitt mentalisering. Eksplisitt mentalisering dreier seg som oftest om å språkliggjøre våre emosjonelle tilstander og tolkninger, ofte i narrativ form. Eksplisitt mentalisering har altså med de relativt bevisste, reflekterte og synlige sidene ved begrepet å gjøre. Implisitt mentalisering, som er mer ureflektert og automatisk, er derimot det vi som oftest driver med. Implisitt mentalisering er forbundet med intuisjonen, som har å gjøre med følelser og vurderinger som finner sted i oss basert på implisitt lært kunnskap. Ved hjelp av implisitt mentalisering blir det mulig for oss å reagere spontant og hensiktsmessig på følelsesmessig nonverbal kommunikasjon (Allen, Fonagy & Bates, 2010, s. 51).

Allen, Fonagy og Bateman (2010) legger blant annet vekt på forestillingsevnen som en avgjørende forutsetning for å mentalisere. Det er gjennom forestillingsevnen vår at vi undersøker andres, og eget, indre liv. Ved å aktivt bruke vår forestillingsevne blir vi i stand til å overveie ulike alternative muligheter for hva både vi selv og et annet menneske kan mene, tenke og føle (Allen, Fonagy & Bateman, 2010, s. 62). God mentaliseringsevne innebærer da også en åpenhet for forandring og ydmykhet i forhold til hvorvidt våre forestillinger er sanne. Man forholder seg så å si til forestillingene som forestillinger (Bateman og Fonagy, 2007, s. 85).

Følelser er en uløselig del av mentaliseringsbegrepet. Følelser betraktes som komplekse intensjonelle størrelser – altså, følelser dreier seg om *noe*, og omfatter både kroppslige fornemmelser og kognitive vurderinger og tanker som henger sammen med dem. Følelsene

både tildeler verdi til dette *noe*, og er med på å konstituere verdi (Allen, Fonagy & Bateman, 2010, s. 84-85). Allen, Fonagy & Bateman (2010, s. 86) skriver videre om å mentalisere følelser, og mener med det «en dynamisk proces bestående af en vedvarende emosjonell revurdering, ikke blot af den udløsende situation, men også af de emotionelle reaktioner» (Allen, Fonagy & Bateman, 2010, s. 86).

De siste tiårene har det blitt forsket mye på mentalisering, og en slik evne er ansett for å være grunnleggende for mennesket i den forstand at man ut fra den strukturerer vår kommunikasjon og kultur. Som sosiale, kommunikative vesener er vi fullstendig avhengige av denne evnen, både for å skape mening og samhold, men også for å i en viss grad kunne forutsi andres handlinger. Evnen er sannsynligvis evolusjonsmessig utvikla for å kunne overleve i en kompleks verden der vi alltid lever i relasjon til andre mennesker. Våre kognitive strukturer gjør oss i stand til å foreta inferenser mellom andres handlinger og deres motiver, og vi øver oss daglig på det helt automatisk i møte med andre mennesker (Zunshine, 2006, s. 7). Selv om disse strukturene predisponerer oss for å tenke på denne måten, har mentaliseringsevnen også en kontekstuell side (Zunshine, 2006, s. 8). Som nevnt, begynner utviklinga av mentaliseringsevnen tidlig i barndommen, gjennom vår tilknytning til omgivelsene. Ettersom alle ikke har den samme trygge tilknytninga til omgivelsene til å begynne med, sier det seg selv at mennesker har ulik evne til å mentalisere. Man kan altså være gode eller dårlige til å mentalisere, men det som gjør at mentaliseringsbegrepet blir interessant innen fagdisipliner som psykologi, pedagogikk – og også litteratur – er at denne evnen kan trenes opp.

En av de som har vært opptatt av sammenhengen mellom nettopp lesing av skjønnlitteratur og mentalisering, er Lisa Zunshine. Hun hevder at lesing av litteratur trener opp vår mentaliseringsevne, slik jeg har beskrevet over. I følgende delkapittel vil jeg gjøre rede for hennes syn på litteraturen og potensialet som ligger i lesinga av den, særlig med vekt på det hun kaller *metarepresentational ability*.

6.2 Lisa Zunshine – mentalisering og litteratur

Lisa Zunshine er en kognitiv litteraturteoretiker som, i sin bok *Why we read fiction: Theory of Mind and the Novel* (2006), undersøker skjønnlitteraturen og lesingen av den gjennom begreper om de kognitive prosessene og evnene til mentalisering. En del av mentaliseringsbegrepet som hun er spesielt interessert i, er det hun kaller *metarepresentational ability* (evne til metarepresentasjon på norsk). Hun viser gjennom sine tolkninger av Samuel

Richardsons *Clarissa*, Jane Austens *Emma*, Virginia Woolfs *Mrs. Dalloway*, Vladimir Nabokovs *Lolita* og ulike detektivromaner, hvordan romaner er strukturert slik at de utnytter og utfordrer disse kognitive evnene, og hvordan de gjennom lesing aktiveres og trenes. Hun benevner lesing som «cognitive workout» (Zunshine, 2006, s. 159).

Mentalisering og evne til metarepresentasjon henger sammen. Metarepresentasjoner har å gjøre med det man i psykologien kaller episodisk hukommelse, der det man husker er knytta til spesifikke lærings- eller opplevelsessituasjoner. Uten prefikset har man representasjoner, som har med det man kaller semantisk hukommelse å gjøre, som er generell kunnskap som ikke har noen kilde i den forstand at man ikke lagrer kontekst og kilde sammen med informasjonen (Zunshine, 2006, s. 51). «Oslo er hovedstaden i Norge», er semantisk kunnskap. For å vite dette, trenger jeg ikke huske hvem som fortalte meg det, og i hvilken kontekst. «Lise fortalte meg at hovedstaden i Norge er Hamar», vil på sin side være episodisk, ettersom jeg både husker og gjenhenter informasjonen ved hjelp av metarepresentasjon – «Lise fortalte at ...». Jeg beholder kilden til utsagnet, og det gjør dermed noe med hva slags kunnskap dette er.

Zunshine (2006, s. 48) forklarer metarepresentasjon ved en rekke banale og humoristiske eksempler, som at en kollega forteller at det regner gull ute. En person som ikke har en utvikla evne til metarepresentasjon, vil prosessere kollegaens utsagn som en representasjon, og inferenser som denne personen gjør, og hennes handlinger ut fra hva hun tenker, vil påvirkes av dette. Hun vil kanskje avlyse alle møter den dagen og lete gjennom kontoret etter bøtter hun kan samle gull i. Hun ringer kanskje bilforhandleren og bestiller den dyreste bilen som hun nå, med alt gullet, vil ha råd til. En person med evne til metarepresentasjon, vil på sin side prosessere det som blir sagt sammen med kilden og konteksten det ble presentert i, og dette vil på sin side forårsake at inferensene blir gjort annerledes. Utsagnet om gullregnet vil ikke forstås som en slags objektiv sannhet, men som informasjon som er avhengig av utsagnsperson og kontekst for å tolkes. Denne forståelsen peker så tilbake på personen som sa det. Kan man stole på kollegaen som sier dette? Hvorfor sier hun det? Er det en spøk? Begynner hun å bli tullete? Kanskje vil utsagnet modifisere denne personens fremtidige interaksjon med den spesifikke kollegaen og hun vil begynne å ta alt hun sier med en klype salt. En annen mulighet er at senere opplevelser med denne kollegaen vil nyansere bildet av henne ytterligere, og hun vil plassere dette utsagnet på kontoen for dårlige spøker (Zunshine, 2006, s. 49). Det samme kan gjelde Lise som mente at hovedstaden i Norge er Hamar. Informasjonen man tar med seg, er ikke at hovedstaden i Norge er Hamar, og man går ikke i gang med å tegne nye kart. Man

lagrer og vurderer informasjonen sammen med utsagnskilden og -konteksten, og dette vil ha konsekvenser for hvordan informasjonen kan brukes. Man holder spørsmålet om følgene utsagnet har åpent, når man lagrer informasjonen som metarepresentasjon (Zunshine, 2006, s. 50), og man vil kanskje ikke ta med akkurat Lise på geografi-quiz.

Banaliteten i eksemplene til tross, så har denne evnen stor betydning for menneskers overlevelse i et komplekst samfunn av mennesker og informasjon. Sylvi Penne oversetter, i en kort presentasjon av Zunshines arbeid, evne til metarepresentasjon med metaforståelse (Penne, 2013, s. 48). Det gir mening ut fra Zunshines utgreiing om begrepet som den menneskelige evne til å «keep track of sources of our representations» (Zunshine, 2006, s. 47). Ved å holde styr på kildene kan vi altså skille mellom det som er absolutt sant, og informasjon som kommer fra en gitt person, på et gitt sted, til en gitt tid, og derfor bare kan vurderes og brukes situasjonsbetinga (Zunshine, 2006, s. 51). Utsagn som har en kilde i en spesiell kontekst, kan vurderes kritisk, og evnen til metarepresentasjoner er derfor avgjørende for å kunne klare seg i vår komplekse verden av informasjon. Metarepresentasjonsevne innebærer også evnen til å overvåke våre egne tankeprosesser og forståelser. Vi går alle rundt med mange sannheter som vi ikke stiller spørsmål ved, men det er et poeng at disse ulike formene for hukommelse eller kunnskap er dynamiske størrelser. En semantisk sannhet kan bli en episodisk sannhet ved at man fester en tid, et sted og en person til utsagnet. Dermed kan man revurdere sannhetsgehalten i utsagnet igjen, og følgene informasjonen får for våre valg kan også endres (Zunshine, 2006, s. 52).

For Penne (2010; 2013) er hovedfokuset at metaforståelsen, og det metaspråket man kan utvikle gjennom slik forståelse, er en vesentlig del av det å utvikle literacy. Hun er videre opptatt av skjønnlitteraturens rolle i utviklinga av literacy. I sin framstilling i boka *Litteratur og film i klasserommet* (2010) lener hun seg på unesco sin definisjon av begrepet:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society. (Unesco, 2004, referert i Penne, 2010, s. 28)

I Unescos definisjon ser Penne et literacy-begrep som er tilpassa de kravene informasjonssamfunnet stiller til menneskers språkbeherskelse og språkbevissthet. Det dreier seg om en bred kompetanse som, med grunnlag i å kunne lese og skrive som ferdighet, også

omfatter en metaspråklig bevissthet som gjør en i stand til å både gjennomskue språklig makt i samfunnet, og selv kunne delta i det språklige maktspeillet ved å kunne reglene for det (Penne, 2010, s. 29). Literacy er makt. Overalt bombarderes vi av tekster med ulike, motstridende budskap fra aktører med forskjellige motiver – for eksempel kommersielle og ideologiske. Evnen til å gjennomskue slik språklig maktbruk er avgjørende så vel for den enkelte elevens mulighet til utvikling, som for et velfungerende demokrati der makta er jevnt fordelt. For å kunne gjennomskue språklig maktbruk, må man altså utvikle en metaforståelse og et metaspråk, og mye tyder på at skjønnlitteraturen er spesielt egna til å utvikle dette (Penne, 2013, s. 46).

Zunshine er på sin side mest opptatt av hvordan metaforståelsesevnen ligger til grunn for vår evne til å mentalisere. En del av mentaliseringsevnen innebærer at man kan lage forestillinger om andres indre, samtidig som man må kunne «keep track of the source» – altså at det nettopp er *våre* forestillinger det dreier seg om (Zunshine, 2006, s. 53).

Zunshine (2006) mener at lesing av skjønnlitteratur utfordrer og utvikler både mentaliseringsevnen og vår evne til metaforståelse. Begge deler er ansett for evner som ligger der som en mulighet gjennom vår evolusjonsmessig utviklede hjerne, men som utvikles i vår omgang med verden. Hun antyder muligheten for at mentaliseringsevnen og metarepresentasjonsevnen både er en av grunnene til at litteraturen eksisterer slik den gjør, og at vår motivasjon for å lese den har med at disse evnene inviteres til å brukes på en spesielt sterk måte gjennom den. Gjennom sine narrative skildringer av karakterers gjøren og laden, tanker og vurderinger, engasjerer vi vår medfødte disposisjon til å leve oss inn i disse karakterene og spore deres handlinger og utsagn i den konteksten som tekstens helhet utgjør. Kognitivt skiller vi ikke nødvendigvis mellom fiksjon og virkelighet på den måten at de samme mekanismene som aktiveres i møte med andre mennesker i våre virkelige liv, også er del av vår lesing av skjønnlitteraturen. Selve mentaliseringen er i seg selv en fiksjon, så å si, all den tid den forutsetter at vi hele tiden *vet* at våre antagelser om karakterenes indre liv – med motiver, drømmer, vurderinger osv. som handlinger springer ut fra – nettopp er våre egne antagelser. Vi holder øye med kilden til de ulike, i våre tolkninger, intensjonelle karakterene i verk der mange karakterer interagerer i sine miljøer med sine egne forutsetninger for tolkning, og vurderer deres troverdighet opp mot hverandre og mot konteksten. De skjønnlitterære tekstene eksperimenterer med denne menneskelige evnen, og på ulike intrikate måter utfordrer de oss til utvikling. For ved at våre evner tas i bruk, utvikles i sin tur disse evnene – omtrent

som en muskel som trenes (Zunshine, 2006) – og dette kan, dersom det holder mål, være et mulig legitimeringsgrunnlag for å lese litteratur.

6.3 Judith Langer – forestillingsverdener og litterære tenkemåter

Den amerikanske literacy-forskeren og litteraturredaktøren Judith Langer skriver i sin bok *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2011), som bygger på omfattende klasseromsforskning, om bruken og utviklinga av vår forestillingsevne når vi leser. Langer skriver ikke eksplisitt om mentalisering, men hun er opptatt av byggingen av forestillingsverdener (*envisionment building* på engelsk) i møte med skjønnlitteratur, og den spesifikke erfaringen og åpne tenkemåten slik lesing framelsker. En av de sentrale sidene ved mentaliseringsbegrepet var, som vi så, forestillingsevne og det å forholde oss til disse forestillingene som nettopp *våre* forestillinger. I den sammenhengen ble det understreket at det er viktig at disse forestillingene som dannes idet vi mentaliserer er dynamiske og åpne for stadig nyansering. Sammenhengen Langer her inngår i, i et kapittel som omhandler mentalisering, forsvarer dermed ut fra at det er nettopp danninga av forestillinger og åpenhet som kjennetegner litteraturlesinga, ifølge henne.

Bygging av forestillingsverdener i Langersk forstand er ikke å forstå som noe som utelukkende skjer når man leser, men det er mer en psykologisk prosess som vi hele tiden holder på med. Først i min framstilling her, vil jeg likevel forholde meg til bygginga av forestillingsverdener i møte med tekster.

Forestillingsverdener betegner verdener av forståelse som finnes på et gitt tidspunkt, og som hele tiden utfordres, utvides og forandres gjennom en forståelsesprosess når man forholder seg til en tekst. Det er snakk om indre, dynamiske tekstverdener som oppstår som en funksjon blant annet av leserens personlige og kulturelle erfaringer, mål og ønsker med lesinga, følelser og opplevelser. De rommer på en og samme tid det vi forstår og det vi ikke forstår, og er alltid enten i forandring eller i en tilstand der de er åpne for forandring. Det er disse stadige forandringene Langer kaller byggingen av forestillingsverdener. Man bygger, og altså forandrer stadig, forestillingsverdener når man leser, ettersom man hele tiden prøver å skape mening ut fra teksten (Langer, 2011, s. 10 – 11).

Proessen med å lese, og å bygge forestillingsverdener, forklarer hun ved hjelp av fire faser:

1. Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden
2. Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden
3. På vei ut av forestillingsverdenen og tenke over hva man vet
4. Å gå helt ut av forestillingsverdenen og objektivere opplevelsen
5. Å forlate forestillingen og bevege seg videre

Fasene er ikke lineære og suksessive, men skal snarere forstås som valgmuligheter og posisjoner leseren vekselvis inntar i den prosessen det er å konstruere og tolke ut mening i transaksjonen med teksten. Man er heller ikke alltid innom alle fasene hver gang man leser en tekst (Langer, 2011, s. 17).

Den første fasen Langer (2011, s. 17 - 18) beskriver, finner hovedsakelig sted når vi begynner lesinga, når vi står utenfor men prøver å komme inn i en forestillingsverden. I denne fasen prøver man å samle nok informasjon fra teksten til å kunne begynne å danne oss en forestilling om hva teksten dreier seg om. En slik innledende oppbygging av forestillingsverdenen, er avhengig av leserens erfaringer og kunnskaper om emnet, eller formen, som introduseres av teksten.

Den andre fasen er underveis i lesinga, når man beveger seg gjennom forestillingsverdenen. Forestillingene dannes og utvikles hele tiden når nye elementer fra teksten tas opp i den forestillinga man har begynt å bygge opp. I denne fasen er man oppslukt av den forestillinga man har skapt, og man lever seg inn i personer, handlinger og perspektiver som tilbys av teksten. Vi gjetter på hva som vil komme videre i teksten, basert på ledetråder vi plukker opp på. Slik utfyller og forandrer vi fortløpende den forestillinga vi har om tekstens betydning som helhet (Langer, 2011, s. 18-19).

Der de to første fasene er konsentrert omkring det å bygge opp forestillingsverdener, betegner den tredje fasen den prosessen det er å *bruke* våre utviklede forestillinger til å øke våre erfaringer og kunnskaper. Som lesere vil vi i denne fasen utforske hva de ideene vi har blitt presentert for betyr for våre liv. Vekselvirkninga mellom våre virkelige liv og våre fiktive forestillinger bygd opp gjennom lesinga, blir her tydelig: våre erfaringer og omstendigheter i

livet påvirker bygginga av forestillingsverdener, og forestillingsverdenene påvirker i sin tur våre liv (Langer, 2011, s. 19-20).

Fjerde fase i Langers modell viser til et punkt i lesinga der vi distanserer oss fra våre egne forestillingsverdener, og vi blir dermed i stand til å vurdere vår opplevelse og teksten mer objektivt enn når vi er oppslukt av forestillingene, eller på vei ut av dem. I denne fasen er det rom for et mer analytisk blikk, og vi kan begrunne våre lesninger, relatere teksten til andre tekster, reflektere over håndverket som viser seg i den og relatere den til tradisjoner vi kan noe om (Langer, 2011, s. 20).

Siste fase opptrer mer sjeldent, ifølge Langer (2011, s. 21). Her tar vi med oss særlig rike forestillingsverdener videre ut i livet, og skaper ofte nye på bakgrunn av dem. Forestillingsverdenene blir som nettverk av mening som vi hele tiden utvider.

Langer (2011) skiller mellom to ulike måter vi bygger, og forholder oss til, våre forestillingsverdener når vi leser, henholdsvis en diskursiv og en litterær måte å lese på. Disse lesemåtene kan ses på som ytterpunkter på et kontinuum, og har sin parallell i Steffensens skille mellom fiktiv og faktiv lesning og i Rosenblatts efferente og estetiske lesning, som beskrevet i kapittel 2.2. Langer er videre opptatt av lesing som en aktivitet forbundet med menneskets alltid pågående søken etter mening. De to måtene å bygge opp og forholde oss til våre forestillinger på, blir på en gang både lesemåter, måter å orientere oss mot – og behandle – mening på, former for erfaring og måter å tenke på. Spesielt det siste er Langer opptatt av, og hennes hovedanliggende gjennom sin bok er å vise at skjønnlitteraturen bør ha en framskutt plass i morsmålsfaget, nettopp fordi den utvikler en særegen måte å tenke på som mennesket bruker utenom litteraturlesinga også.

For å ta den første tenkemåten først, beskriver Langer den diskursive tenkemåten som mer eller mindre objektiv, og som lesemåte er den først og fremst knytta til sakprosaetekster. Vi distanserer oss fra tanker og ideer, og behandler betydninger som objekter, slik at vi kan betrakte dem, analysere dem og studere dem med et skarpt blikk (Langer, 2011, s. 7). Denne måten å søke mening på, karakteriserer hun som «Maintaining a point of reference» (Langer, 2011, s. 32). Med det mener hun at man i lesinga forsøker å lukke teksten så fort som mulig ved å holde fast ved en idé eller sak som drøftes, og som vi oppfatter som tekstens mening. Sluttpunktet er på mange måter bestemt av en tidlig antagelse om hva teksten dreier seg om. For å endre vår oppfatning av hva teksten dreier seg om, må vi presenteres for en vesentlig

mengde overbevisende informasjon som peker i en annen retning. Å holde fast ved referansepunktet, innebærer også at man bruker et referansepunkt for å guide lesinga, og å holde den innenfor rammene av hva som er den aktuelle saken, slik vi ser det. Utforsking minimeres på denne måten, og våre forestillingsverdener vil alltid føres tilbake til det vi har pekt ut som et referansepunkt (Langer, 2011, s. 32-35). Den stadige prosessen med å konstruere forestillingsverdener som er åpne for forandring som jeg beskrev over, blir på mange måter hemma av en slik måte å tenke og behandle en tekst på. Den begrenses til det som Rosenblatt legger i den efferente lesemåten, nemlig å gå inn i teksten med den hensikt å hente ut noe spesifikt (jf. kapittel 2.2).

Den andre måten å tenke på, den litterære, kjennetegnes på sin side av å være mer eller mindre subjektiv, og som lesemåte er den først og fremst knytta til skjønnlitterære tekster. Her undersøker man mening innenfra fra et deltakerperspektiv. Hvordan saker og ting ser ut, føles og relateres til andre deltakers opplevelser, blir viktig (Langer, 2011, s. 7). Der man gjennom den diskursive lese- og tenkemåten vil låse fast en mening ved å hele tiden føre den tilbake til referansepunktet, dreier den litterære måten seg i stor grad om innlevelse og å holde åpen ulike muligheter for mening. Langer karakteriserer da også denne måten å søke mening på som «Exploring horizons of possibility» (Langer, 2011, s. 28). Den fleksibiliteten og åpenheten for forandring av våre forestillingsverdener som jeg tidligere beskrev, gjelder spesielt den litterære måten å forholde seg til tekster på. Den litterære erfaringa kjennetegnes dermed ved at den både er åpen, samtidig som den fungerer åpnende. Den «involves openness and inquiry – where we continually search for and «try out» possibilities for the moment and for the future» (Langer, 2011, s. 29). Det å åpne opp for muligheter og stadige forandringer i våre forestillinger – så å si å leve i uvisshet – er noe å streve mot.

Om den diskursive og litterære lese- og tenkemåten i undervisningssammenheng skriver Langer at:

(...) educators' approaches to student thinking have been surprisingly unidimensional, with a focus on logical, discursive approaches to understanding. Educators have developed a vocabulary to talk about scientific or logical thinking, and a variety of instructional techniques have been generated from a wide range of theoretical paradigms to suggest ways to recognize, teach, and test such thinking. (Langer, 2011, s. 27)

Hun mener altså at det først og fremst er utvikling av den diskursive tenkemåten som dominerer i skolen. Selv om hun refererer til det amerikanske skolesystemet, kan man lett se

parallellen til den norske skolen som i større og større grad har orientert seg mot instrumentelle ferdigheter, og til den legitimeringskrisa vi ser at rammer litteraturen i norskfaget.

Mens den diskursive tenkemåten altså dyrkes i skolen, havner den litterære tenkemåten i skyggen, ifølge Langer. I tillegg til at dette er uklokt, antyder dette at vi her har å gjøre med måter å tenke på som er vidt forskjellige, der den ene måten er mer nyttig for livet enn den andre. Tvert imot er det i Langers interesse å fremme et syn på disse tenkemåtene som komplementære størrelser som går hånd i hånd og utfyller hverandre. Hun skriver: «Objective and subjective experience are neither antagonistic nor exclusive; they go hand in hand. The latter focuses on personal meaning and experience, the former on the world outside yourself. Together, they invite a fuller and more complex understanding» (Langer, 2011, s. 8). Det er derfor viktig at man i skolen både anerkjenner og dyrker begge måter å tenke på.

Som jeg var inne på tidligere, er Langer også opptatt av å ikke skille ut disse tenkemåtene som noe som kun har relevans i forhold til lesing av ulike tekster, men som noe vi hele tiden bruker i våre liv – og som vi dermed har bruk for å utvikle. Det er måter å forholde oss til verden på, som vi mer eller mindre bevisst pendler mellom i vår omgang med den.

Som eksempel på litterær tenkemåte i hverdagslivet, beskriver hun en situasjon der man møter noen man ikke vet noen ting om på en fest. Fordi personen er der, antar man at hun kjenner til vertskapet, og man ser hennes fysiske tilstedeværelse, hennes bekledning og annet. Dette er ledetråder som gjør at du begynner å bygge opp en forestillingsverden som omhandler denne personen. Så får man flere ledetråder for eksempel når hun snakker, og dette utvikler forestillingen om henne. Hun er kanskje en litt reservert type? Hun er velkledd og velartikulert. Hun er kanskje høyt utdanna? Man begynner å gjette på hennes bakgrunn, hvem hun er. Som en indre konversasjon, justerer man hele tiden dette bildet av personen basert på ledetråder man får i møte med henne (Langer, 2011, s. 10-11). Det er påfallende hvor store likheter dette har med mentalisering, idet det dreier seg om å danne seg forestillinger og samtidig være åpen for andre muligheter. Foruten å være en morsom aktivitet i seg selv å gjette og undre seg over hvem dama på festen er, er denne måten å tenke på helt avgjørende for vår forståelsesevne. Vi utvider vår forståelse av verden, av de andre og av oss selv – og vi åpner opp for uendelig mange mulige ulike tolkninger, i stedet for å låse meninga. Vi tenker ut over den spesifikke situasjonen, «[a]nd so we expand our breadth of understanding, leaving room for alternative interpretations, critical readings, changing point of view, complex characterizations, and unresolved questions» (Langer, 2011, s. 32).

Målet for Langer er altså å dyrke en type tenkning som hun kaller litterær, noe som hun videre mener vi bruker, og har bruk for, i livet generelt. Et annet poeng blir også at om vi danner oss rike og åpne forestillinger, har vi et rikt meningsnett å dra veksler på i vår omgang i verden, jf. stadiene jeg tidligere refererte til.

Her har jeg relatert denne åpne tenkemåten spesielt til den fleksibiliteten og åpenheten som kreves av våre forestillinger når det gjelder å mentalisere. I neste delkapittel vil jeg vise til noen studier som er blitt gjort for å teste om lesing av skjønnlitteratur har noen innvirkning på mentaliseringsevnen.

6.4 Empiriske studier om litteraturens virkning

I forlengelsen av foreninga mellom kognitive vitenskaper og litteraturkritikk, har det vært utført en rekke vitenskapelige forsøk for å teste disse påståtte virkningene av lesing av skjønnlitteratur. En review-artikkel viser til ulike studier som indikerer at lesing av skjønnlitteratur både kan gi bedre ordforråd, generell kunnskap og andre verbale ferdigheter, samt en rekke fordeler som vedrører sosiale og emosjonelle evner (Oatley, 2016). Her vil jeg gjøre rede for to av studiene nevnt i review-artikkelen som er særlig interessante for akkurat vår sammenheng.

Forskerne David Comer Kidd og Emanuele Castano (2013) har gjennom fem empiriske forsøks-studier undersøkt hvorvidt lesing av skjønnlitteratur har noen effekt på mentaliseringsevnen – eller Theory of Mind (ToM), som er begrepet de bruker. I forsøkene skiller de mellom ulike typer tekster – der kategoriene er populærlitteratur (popular fiction) skjønnlitteratur (literary fiction), og sakprosa (nonfiction) – som deltakerne i eksperimentene leser, før de går gjennom tester som skal måle deres mentaliseringsevne. Forskerne tester også mentaliseringsevnen til forsøkspersoner som ikke leser noen tekst før målinga. Det forskerne fant i sine forsøk, var at gruppen som leste skjønnlitteratur jevnt over gjorde det bedre i ToM-testene, enn både de som leste populærlitteratur, sakprosa og ingen tekst i det hele tatt. I forsøkene utgjorde det ingen forskjell på ToM-skåren om deltakerne leste populærlitteratur, sakprosa eller ingen tekst overhodet. Alder, kjønn, utdanningsnivå hadde heller ingen betydning for resultatet, mens lesernes erfaring med lesing fra før, korrelerte med deres ToM-skår.

Det er interessant å se på hva forskerne bak eksperimentet la til grunn for sin definisjon av skjønnlitteratur. Det funnene indikerer, er nemlig at det er litteratur som «through the systematic use of phonological, grammatical, and semantic stylistic devices ... defamiliarizes its readers» (Kidd & Castano, 2013, s. 377) – altså de tekstene som gjør bruk av underliggjøring som grep gjennom sin form (jf. Sjklovskij i kapittel 2.1) – som produserer effekten. Underliggjøring kobler de opp mot brudd på konvensjoner og vanetenking, og de legger til grunn at skjønnlitteraturen, i motsetning til populærlitteratur og sakprosa, ofte bryter med våre forventninger (Kidd & Castano, 2013, s. 378). De lener seg, slik jeg også gjør, på Barthes sin distinksjon mellom lesbare og skrivbare tekster, i tillegg til Bruner og Bakhtin sine tanker om at leseren av slike tekster på ulike måter engasjerer seg som en aktiv part i meningsskapinga. Forskerne ser at identifisering av litteraritet blir vanskelig å gjøre på en presis måte til bruk i eksperimenter. For å løse dette problemet går de til kanoniske og prisvinnende forfattere for å finne tekster. De anser det for mer sannsynlig at disse tekstene, ettersom de er valgt ut av eksperter i litteraturprisjuryer, innehar kvaliteter som gjør at de kan kategoriseres som litterære (Kidd & Castano, 2013, s. 379).

Funnene deres indikerer altså at det er skjønnlitteraturens spesifikke egenskaper – som tekster som gjør bruk av grep særegne for skjønnlitteraturen, og som inviterer leseren til å aktivere sine mentale fakulteter på bestemte måter (her mentaliseringsevnen) – som antas å utgjøre forskjellen. Selv om deres testing bare måler en kortsiktig effekt på testpersonenes evne til å mentalisere etter lesinga, mener forskerne at det også antydes en langvarig effekt av regelmessig lesing, siden tidligere erfaringer med å lese påvirka utfallet. I rapporten understrekes det imidlertid at dette må forskes mer på (Kidd & Castano, 2013, s. 380).

Som for mentalisering, har det også blitt utført spennende forsøksstudier som har tatt sikte på å måle en åpnende effekt av å lese skjønnlitteratur, beslektet med Langers beskrivelse av litterære tenkemåter. Forskerne Djicik, Oatley og Moldoveanu (2013) har utført forsøk som tar sikte på å måle litteraturens effekt på det de kaller et psykologisk behov for å låse mening – eller behov for *closure* på engelsk. Forskerne definerer dette behovet som et behov for så raskt som mulig å nå en konklusjon om et tema, og en tilsvarende aversjon mot usikkerhet og forvirring. Et behov for raske konklusjoner kan føre til at man i tilegnelsen av kunnskap «fryser» sin oppfatning av emnet man setter seg inn i på et tidlig stadium basert på det første man innhenter av informasjon. Slik blir man uimottakelig for ny informasjon som kan komme til å avkrefte eller nyansere bildet man har danna seg (Djikic, Oatley & Moldoveanu, 2013). Dette tilsvarer den diskursive måten å tenke på, i Langers terminologi, der lesinga, og dermed

innhentinga av informasjon, begrenses av at man holder fast ved, og alltid fører forestillingsverdenen tilbake til, et referansepunkt.

Ikke bare blir man mer uimottakelig for den informasjonen man måtte bli utsatt for når man har et høyt behov for å låse mening, man innhenter også mer prototypisk informasjon om emner, fremfor å søke etter informasjon som gjør en i stand til å differensiere mellom kategorier. Videre bruker man enkle framfor komplekse kognitive strukturer for tolkning av informasjon (Djikic, Oatley & Moldoveanu, 2013). Man kan igjen ane Langers påstander om den rikere kompleksiteten i tenkningen når man både kan tenke diskursivt og litterært.

Også kreativiteten lider under det at mennesker har stort behov for slik låsing og avslutning, da tidligere forsøk har vist at dette behovet korrelerer med mindre flyt og fleksibilitet i prosessen med å forme og kombinere ideer (Djikic, Oatley & Moldoveanu, 2013)

Spørsmålet forskerne arbeida med, var altså om fiksjonstekster har et potensiale til å åpne tankegangen. Til grunn for forskningsspørsmålet ligger ingen distinksjon mellom litterære tekster som innehar den kvaliteten vi kan kalle *litteraritet* og ikke – de baserer seg på en forståelse av at det å lese litteratur er en aktivitet som aktiverer mange av de samme kognitive funksjonene som det vanlige livet gjør, men med noen viktige forskjeller. Tenkningen i det virkelige livet skal ofte føre til at man faller ned på en avgjørelse eller at man skal utføre en handling. Dette gjør, ifølge disse forskerne, tenkningen forbundet med en følelse av hastverk og trang til å konkludere med noe som fører til denne avgjørelsen. Når man derimot leser fiksjon, er tenkningen fjerna fra disse følelsene. I sin forståelse av å lese litteratur, legger de også vekt på at man, når man leser, tenker filtrert *gjennom* en fremmeds måte å tenke på. Man prøver så å si på en annens tenkemåte. Det er disse forholdene ved lesinga som forskerne antar at kan være med på å åpne opp tenkningen (Djikic, Oatley & Moldoveanu, 2013).

Denne studien viser til funn som indikerer at lesing av skjønnlitteratur faktisk har en slik åpnende virkning som Langer foreslår. Forskerne fant at forsøkspersoner som leste fiksjonstekster skåra lavere når de rapporterte om sitt forhold til påstander om å utstå flertydighet og behov for orden etter de hadde lest. Spesielt gjaldt dette den gruppa av forsøkspersoner som fra før leste mye – både saktekster og fiksjon. Det konkluderes med at funnene indikerer at lesing av litteratur kan være et pedagogisk redskap for å åpne elevenes tenkemåter og legge til rette for metakognitive ferdigheter – altså bidra til utvikling av tenkningen *om* de læringsprosessene man inngår i når man prosesserer informasjon. Lesing av

saktekster kan gi faglige innsikter, mens lesing av skjønnlitteratur kan bidra til tenkningen over det man har lært, konkluderes det med (Djikic, Oatley & Moldoveanu, 2013)

I kjølvannet av at litteraturen er under press, ser vi altså for tiden en gryende interesse for skjønnlitteraturens potensiale som utviklende for mennesket. Dette viser seg ved at forskere innen stadig nye disipliner engasjerer seg i å forsøke å argumentere og bevise påståtte virkninger av å lese. Jeg tror man kan forvente at man framover vil se flere slike studier, og her ligger et potensiale til å finne argumenter som kan være med å legitimere skjønnlitteraturen i framtidas skole.

7. Implikasjoner for litteraturundervisninga

I dette kapitlet blir spørsmålet hva slags implikasjoner for undervisninga som følger av det jeg til nå har skrevet om. Hvis målene for litteraturundervisninga skal være danning av det Nussbaum kaller verdensborgeren og utvikling av mentaliseringsevnen – og at dette altså kan svare på litteraturdydaktikkens *hvorfor*-spørsmål – vil dette videre gi noen følger for hvordan vi besvarer *hvordan* og *hva*. Dette siste kapitlet vil antyde noen slike implikasjoner. Først vil jeg ta for meg hvorfor det nettopp bør leses skjønnlitteratur *på skolen*. Videre vil jeg reflektere omkring hvordan man kan arbeide med litteratur for å realisere de målsetningene jeg har skissert i de foregående kapitlene, før jeg til slutt returnerer til det som har med utvalg av litteratur og kanon å gjøre.

7.1 Å lese litteratur på skolen

Bevissthet om de ulike måtene å lese litteratur på, skissert i kapittel 2.2, vil nødvendigvis få konsekvenser for den didaktiske praksisen i klasserommet. Det ble slått fast at skjønnlitteraturen ikke får noen betydning ut over det en hvilken som helst tekst kan ha, dersom den ikke leses skjønnlitterært. Det kan tenkes at måten man innretter undervisninga på, hvilke mål man setter for den, samt hvilke spørsmål man stiller til teksten og til elevene, kan styre vekk fra en skjønnlitterær – eller for å bruke Rosenblatts og Steffensens begreper, estetisk og fiktiv – lesning av skjønnlitteraturen. Skal lesinga av litteratur ha som målsetning å utvikle elevene til empatiske og kritiske verdensborgere, med god mentaliseringsevne og litterære, åpne tenkemåter, er det en forutsetning at den kan oppleves og utforskes på en hensiktsmessig måte. For å i det hele tatt kunne oppleve og skape mening av litteraturen, må estetiske og fiktive lesemåter *læres*.

Sylvi Penne (2010; 2013), som jeg har referert til tidligere, viser gjennom sine arbeider til et økende literacyproblem blant elever i norsk skole. Ett av problemene, slik hun ser det, er at elever av i dag i høy grad sliter med å bruke en fiktiv lesemåte i møte med tekster. Studier viser at ungdommer har en tendens til å lese alle tekster som faktive – også i skjønnlitteraturen er de på leting etter det sanne. Når mange elever leser skjønnlitteratur er de i overveiende grad opptatt av gjenkjennelse og bekreftelse, og de leser helt ukritisk (Penne, 2010, s. 44). Dette utgjør et demokratisk problem, ifølge Penne, ettersom det er store ulikheter mellom elevene når det gjelder hva de stiller opp med av denne typen lesekompetanse når de begynner på

skolen, og med det sporer hun disse forskjellene tilbake til sosiale faktorer og elevenes primærdiskurs. Hun viser til at fiktive lese måter må læres på skolen for å utjevne disse forskjellene, og i den sammenheng er hun, som nevnt i kapittel 2.1, svært skeptisk til en elevsentrert pedagogikk og en forenkla forståelse av leserorienterte teorier. Når slike forestillinger fungerer sammen, får læreren en tilbaketrukket rolle, og elevene blir alene med lesinga, noe som bare vil fungere utviklende for de som allerede er kompetente lesere av skjønnlitteratur (Penne, 2010, s. 16). Ikke bare gjør dette at skjønnlitteraturen blir meningsløs for de elevene som ikke har slik lesing som del av sin primærdiskurs, men det svekker også disse elevenes tilgang på å lære seg det metaspråket som er avgjørende for å utvikle den kritiske formen for literacy som gjør det mulig å avsløre makt og selv delta i skriftkulturen (Penne, 2010, s. 45). Heri ligger en viktig begrunnelse for at litteraturlæsning bør foregå på skolen – nemlig for å forsøke å utjevne forskjeller elevene imellom.

For å lede elevene mot en fiktiv lesning av skjønnlitteratur, er det viktig å være bevisst hvilke spørsmål en stiller til tekster. Bo Steffensen (2005) har utvikla en metode, eller en modell, kalt 5 spørsmål, som kan være nyttig i så måte. Metoden går ut på at elevene skal formulere fem spørsmål som de mener må besvares for å kunne forstå den aktuelle teksten som leses. Læreren skriver så alle opp på tavla, og koker, i samspill med elevene, alle spørsmålene ned til fem ut fra relevans. Spørsmålene skal så besvares (Steffensen, 2005, s. 212). Fordelen her, er at læreren kan veilede elevene til å se hvilke spørsmål som leder til en fiktiv lese måte. Det er også god grunn til å være kritisk til spørsmålene som stilles til tekster i elevenes lærebøker. Penne (2013, s. 49 – 51) viser til en svensk undersøkelse av lærebokoppgaver knytta til skjønnlitterære tekster, der spørsmålene kategoriseres som tre typer oppgaver: lesekontroll, bort fra teksten og oppgaver for å dikte videre. Penne finner videre de samme mønstrene i norske lærebøker, med oppgaver som gir seg ut for å ville føre leseren inn i teksten, men som i virkeligheten dreier seg om de kategoriene den svenske studien setter opp. Som nevnt tidligere, i kapittel 3.3.1, vet vi at lærebøkene ofte er styrende for hvordan læreren legger opp undervisninga (Juuhl, Hontvedt & Skjelbred, 2010, s. 9), og det å forholde seg kritisk til lærebøkens oppgaver, blir en del av utfordringa for litteraturlæreren som ønsker å lære elevene å lese skjønnlitterært.

En annen viktig begrunnelse for at litteraturlæsning bør foregå på skolen, som også griper inn i litteraturdydaktikkens *hvordan*, er at man på skolen møter et fellesskap av lesere man ikke så lett møter i hverdagslivet. I neste delkapittel skal det dreie seg om potensialet som ligger i dette fellesskapet.

7.2 Litterær samtale

Å lese skjønnlitteratur på hensiktsmessige måter må altså læres. Dermed er det en dårlig idé å la elevene være alene med lesinga – både fordi det et stort antall elever, på grunn av manglende fiktiv lesekompetanse, ikke vil ha noe godt møte med litteraturen overhodet, men også fordi våre mål med litteraturundervisninga ligger forbi den umiddelbare opplevelsen. Skal man gå videre fra den umiddelbare opplevelsen og erfaringa i møte med tekstene, må man ha måter å gjøre dette på i klasserommet. En av måtene å bearbeide opplevelsene på, og sørge for at opplevelse og erfaring blir til noe mer, er gjennom litterære samtaler i klasserommet.

Laila Aase (2005b) skriver om litterære samtaler at de, når de fungerer godt, kan bli et utviklingsmoment i våre lesninger, både fordi vi gjennom samtaler blir nødt til å stoppe opp og reflektere over lesinga, og fordi vi blir konfrontert med andres lesninger av samme tekst (s. 106). Siden vi alle tolker tekster noe ulikt, ut fra forventninger til teksten og personlige erfaringer, følelser og tilbøyeligheter, kan litterære klassesamtaler være med på å utfordre våre subjektive forståelser av teksten. Ved å snakke med de andre – lærere og elever – kan ulikhetene i lesningene komme frem, og i seg selv fungere som en åpning til å reflektere både over egen lesning, samt over hva teksten formidler og hvordan.

Rosenblatt (1995) fremhever også verdien av å konfronteres med andres lesninger. Hun mener at både elever og lærere har det med å anta at de gjennom sine egne lesninger egentlig bare gjør eksplisitt det som er forfatterens perspektiv på for eksempel karakterenes indre (Rosenblatt, 1995, s. 11). Som vi husker fra kapittel 2.2, er det i en transaksjon mellom leseren og teksten at meninga oppstår og verket trer frem som litteratur, så det som kan virke som en ukomplisert utlegning av tekstens egentlige mening, er i virkeligheten noe som oppstår i dette møtet. Dermed vil lesningene si like mye om teksten som det sier om leseren selv. Gjennom å utforske disse lesningene, vil man altså både utforske teksten og seg selv. Utfordringa er dermed todelt, skriver Rosenblatt. På den ene sida må elevene vende tilbake til teksten for å undersøke om deres tolkninger faktisk har støtte i den. På den andre, vil de måtte undersøke om deres egne indre rammeverk for fortolkning holder mål. En slik undersøkende aktivitet genereres gjennom møtet med andres lesninger (Rosenblatt, 1995, s. 11).

Også Nussbaum (1997) forfekter fellesskapet i klasserommet og samtalens betydning når det kommer til litteraturlæsning. Ved å lene seg på den amerikanske litteraturkritikeren Wayne Booth argumenterer hun for klasserommet som en ideell plass for å lære noe av de erfaringene

vi gjør oss når vi leser. Om Booths ideer skriver Nussbaum at: «his idea is that immersion and experience precede, and ground, a critical assessment that we should ideally carry on in conversation with others whose perceptions will complement and challenge our own» (Nussbaum, 1997, s. 101). Samtalen om den leste litteraturen i klasserommet blir en synliggjøring av at andre mennesker tolker på bakgrunn av andre ting enn deg selv, og andres lesninger kan bidra til at ens egen lesning utvikles. Å forhandle mening i et fellesskap, kan også sies å være et demokratisk anliggende i seg selv. Det å bryte meninger mot andres, og måtte gjøre begrunnede lesninger, er noe av potensialet som ligger i den litterære samtalen som arbeidsform.

Når det gjelder mentalisering, kan den litterære samtalen anses som et rom for det jeg tidligere, i kapittel 6, beskrev som eksplisitt mentalisering – altså å språkliggjøre de mer intuitive, spontane mentaliseringsprosessene. Den samme koblingen mellom litterære samtaler og eksplisitt mentalisering gjør Ruth Seierstad Stokke (2014, s. 50) i en vitenskapelig artikkel i tidsskriftet *Norsklæreren*. Stokke skriver at samtalen om litteratur «handler blant annet om å gå fra det umiddelbart sansede / fysisk opplevde til det eksplisitt språklig uttrykte», og at den dermed kan utfordre elevers evne til eksplisitt mentalisering, som følger samme mønster (Stokke, 2014, s. 50).

Jeg ser et potensielt dilemma man støter på når man betrakter meningsskaping som et resultat av transaksjonen mellom teksten og leseren, der leserens personlige bakgrunn, følelser, tanker og forestillinger danner utgangspunktet for lesningene, og dermed også for den litterære samtalen. Dette dilemmaet dreier seg om hvor stor plass det private skal få i klasserommet. I kapittel 6 skrev jeg at eksplisitt mentalisering er å språkliggjøre våre emosjonelle tilstander og tolkninger, og dette får i faglitteraturen om mentalisering terapeutisk betydning innenfor psykologien. Men klasserommet er ikke noe terapirom, så en uhildet deling av følelser og tanker som vekkes i møte med tekstene, er ikke noe som uten videre er ønskelig. Læreren er ikke, og skal ikke være, en psykolog, og man gjør derfor lurt i å konsentrere seg om å hele tiden returnere til selve teksten i klasserommet. Likevel er det en forutsetning for å kunne arbeide med teksten at en opplevelse med teksten har funnet sted, skal vi tro for eksempel Rosenblatt.

Judith Langer (2011) skriver om det forestillingsbyggende klasserommet, og en essensiell del av dette, er at elevene får delta i utforskende samtaler. Hun fremhever spesielt verdien av åpne diskusjoner, der elevene er villige til å innta andre posisjoner enn sine egne, men også med

varsomhet og støttende holdning konfrontere og kritisere andres lesninger (Langer, 2011, s. 54). Slike samtaler kan fungere forberedende for livet, ifølge Langer. Hun skriver:

What a preparation for life, if students can learn to interact in community where their ideas can stimulate new awareness and possibilities, and where the reading of literature can assume a profound role in their social as well as cognitive development. (Langer, 2011, s. 54)

Det å bygge rike forestillingsverdener og utforske horisonter er noe som skjer i et fellesskap, og selve samtalen omkring egne tolkninger, kan virke utviklende sosialt så vel som kognitivt, skal vi tro Langer.

Det er altså bred enighet blant de teoretikerne jeg har anvendt i min framstilling om at litterære samtaler fungerer åpnende og utviklende. Spørsmålet melder seg imidlertid om hva som blir lærerens rolle i den litterære samtalen. Skal hun være tilbaketrukket og la elevene lede samtalen dit de måtte ønske, eller skal hun ha kontrollen og styre samtalen i den retninga hun selv ønsker? Langer skriver at «a shift in control from teacher to student is a necessary first step for the social interactions to shift from recitation and guesswork ... to substantive thought and discussion that can extend students' range of understanding» (Langer, 2011, s. 55). Det er etter mitt skjønn litt karikerte ytterpunkter Langer her beskriver – på den ene siden et scenario der læreren har kontrollen og elevene prater læreren etter munnen ved å gjette på hva hun vil høre, og på den andre at elevene styrer samtalen og at deres forståelse dermed blir utvida. Jeg kan tenke meg mange mulige mellomposisjoner mellom disse, der det hverken blir slik at alle innspill og lesninger fra elevene er gode, eller at læreren har en ferdigtygd analyse elevene skal gjette seg til. Læreren kan, og bør etter min mening, stå fram som den fagpersonen hun er, og med varsomhet vise elevene vei i samtalen. Med tydelige mål for litteraturundervisninga, kan læreren styre samtalen i retning av dem. Den fagkunnskapen læreren besitter, gjør også at hun kan gi elevene tilgang til et metaspråk om tekster. Fagbegreper kan introduseres naturlig i samtalen, dersom elevene beskriver noe ved tekstene som læreren har egnede ord for.

7.3 Utvalg og kanon

Alt jeg til nå har kommet fram til, vil også kunne ha betydning for lærerens utvalg av litteratur til undervisninga. Jeg vil i dette delkapitlet vende tilbake til kanonspørsmålet, for så å diskutere mer åpent om hva som bør ligge til grunn for utvalg av tekster.

Martha Nussbaum forfekter skjønnlitteraturens potensiale når det gjelder å danne verdensborgere. I forlengelsen av dette, spør hun hvordan man best kan nå dette målet. Om utvalg og kanon, skriver hun at «the goals of world citizenship are best promoted by a literary education that both adds new works to the well-known “canon” of Western literature and considers standard texts in a deliberative and critical spirit» (Nussbaum, 1997, s, 89). Nussbaum etterspør altså en kritisk behandling av det etablerte i kanonspørsmålet, samt at man som lærer bør føye til tekster som har særlige innsikter å tilby. Hun skriver videre at «[f]or literature to play its civic function it must be permitted, and indeed invited, to disturb us» (Nussbaum, 1997, s.98). Dette fordi:

A central role of art is to challenge conventional wisdom and values. One way works engage in this Socratic enterprise is by asking us to confront – and for a time to be – those whom we do not usually like to meet. (Nussbaum, 1997, s. 99)

I det ligger en oppfordring til å finne fram til litteratur som fungerer som de undertryktes stemme, og at dette kan virke forstyrrende på leseren. Om disse stemmene finnes i eller utenfor kanon, får forbli et åpent spørsmål. Mitt inntrykk er imidlertid at litteraturen generelt har det med å løfte fram perspektiver som vanligvis er skjult for oss – både i kraft av sin kunstneriske form og sitt innhold. Nussbaum skriver, som nevnt tidligere, at «litteraturen står på følelsenes side», og jeg vil gjerne få supplere med at litteraturen ofte står på de marginalisertes side.

Vender vi tilbake til hennes framstilling av følelser som tillærte konstruksjoner (jf. kapittel 5.1), vil det være mulig å argumentere nettopp for å bruke kanoniserte verk i undervisninga, basert på at man i kanon vil finne særlig innflytelsesrike tekster i så måte. Hvis det nå er slik at fortellinger og kulturens litteratur lærer oss våre følelsesparadigmer, bør man jo nettopp søke tilbake til spesielt viktige verk som kan ha vært med på konstruere disse. Maktaspektet ved utvelgelsen av verk til kanon bør likevel tas med i betraktning, og det blir nødvendig for litteraturlæreren å stille seg kritisk til hva som får plass, og også alltid invitere til å lese alle tekster kritisk.

Ofte i diskusjoner omkring hva slags litteratur som bør leses i skolen, trekkes det fram noe som tilsynelatende fungerer som motsetninger, nemlig lesing av kanoniske tekster og tekster som angår elevene og øker deres leselyst. Man er som regel redd for at det som elevene skal lese skal være for vanskelig, og at det å tvinges gjennom tunge tekster skal drepe leselysta. Motivasjon for å lese er selvfølgelig viktig, men jeg stiller meg noen ganger undrende til hvorvidt vi undervurderer våre elever når vi iblant avskriver alle tekster som byr på motstand

– om det så er snakk om såkalte klassikere eller annet. Hvis det nå er slik at mange elever ikke mestrer den fiktive leseformen som gjør tekstene tilgjengelige for dem som skjønnlitteratur, jf. kapittel 7.1, kan dette være en av grunnene til at motivasjonen for å lese svikter. Det er altså ikke sikkert at det er selve utvalget av litteratur som alltid har innvirkning på elevens motivasjon.

Et begrep som ofte trekkes fram i sammenheng med lesemotivasjon og utvalg av litteratur, er *subjektiv relevans*. Jon Smidt skriver om subjektiv relevans at «all virkelig kunnskapsutvikling forutsetter en opplevelse av at det en holder på med, er viktig og angår en på en eller annen måte», og at opplevelsen av dette kan være forankra både i personlige behov og gjennom tillærte ideer om hva som er viktig (Smidt, 1989, s. 33). Han presiserer videre at subjektiv relevans knytta til litteraturundervisninga, like gjerne kan dreie seg om å oppleve at det som foregår i den sosiale konteksten er meningsfullt, som at tekstene i seg selv er subjektivt relevante (Smidt, 1989, s. 33). Det kan tenkes at det er vel så viktig å få til engasjerende samtaler rundt litteraturen som leses, som at tekstene skal treffe hver enkelt rent personlig.

På den andre siden har jeg tidligere argumentert for at det må ligge en opplevelse av litteraturen til grunn for undervisninga. Rosenblatt (1995) skriver blant annet at det er viktig i refleksjonen omkring utvalg av litteratur å huske at «[a]n intense response to a work will have its roots in capacities and experiences already present in the personality and mind of the reader» (Rosenblatt, 1995, s. 44). Det er dermed en forutsetning at elevene møter litteratur som de har emosjonelle, intellektuelle og erfaringsmessige verktøy for å lage mening av (Rosenblatt, 1995, s. 25). Sett i lys av dette, mener hun at man ikke utelukkende kan tenke på hva elevene *bør* lese, men at valg må foretas ut fra en vurdering av hvorvidt elevene er i stand til å trekke veksler på egne erfaringer og indre forhold i møte med tekstene (Rosenblatt, 1995, s. 44).

Dette er imidlertid ikke det samme som å si at man skal velge litteratur som glir rett inn i elevens erfaringsverden. Målet må alltid være å strekke eleven mot å lære noe nytt og utforske nye horisonter, og tekstutvalget bør derfor representere noe nytt, annerledes og utfordrende både i form og innhold. Det er også viktig at tekstene som velges til undervisninga, innehar et potensiale for medskapning – det Iser kaller tomme plasser, og Barthes kaller skrivbarhet, jf. kapittel 2.1.

8. Oppsummering og avsluttende refleksjon

I innledninga ble problemstillinga for denne masteravhandlinga presentert, og den lød som følger: *Hvordan kan skjønnlitteraturens plass i skolens norskfag legitimeres for framtida?*

Å svare på problemstillinga krevde først en avklaring av hva jeg legger til grunn når jeg bruker begrepet skjønnlitteratur. Dette undersøkte jeg både gjennom perspektiver som dreier seg om tekstenes særpreg og perspektiver som legger vekt på samspillet mellom tekst og leser, der leseren realiserer teksten som skjønnlitteratur. I pedagogisk sammenheng syns jeg det er viktig å klare å beholde en balanse mellom disse perspektivene. Tekstenes særpreg må alltid tas med i betraktning når man reflekterer omkring litteratur i didaktisk sammenheng. Etter min mening begår vi urett om vi kun skal bruke sekkebetegnelsen 'tekst' om litteraturen, og faren ved det er at man ikke vil få øye på det potensialet som ligger i å lese den. I skjønnlitteraturens form ligger et potensiale for å møte noe fremmed ved at litteraturen gjør bruk av vanskeliggjort språk – som er noe annet enn hverdagspråket. Aller helst bør litteraturen i klasserommet være skrivbar, i den forstand at den inviterer til medskapning. Medskapning kan også ses på som at teksten inneholder tomme plasser som engasjerer leseren til å bruke av seg selv for å lage mening. Leserperspektivet blir på sin side viktig, både fordi det viser seg at det å lese skjønnlitteratur med utbytte er noe som må læres og fordi at man med leserperspektivet kan ivareta elevperspektivet. Læreren står i en posisjon med ulike, muligens motstridende, hensyn som må tas når hun skal velge ut litteratur til undervisninga, og hensyn til elevenes erfaringsbakgrunn er etter mitt skjønn en viktig side av dette.

Dernest forsøkte jeg å sirkle inn problemet som mitt arbeide bygger på, og med det gjøre rede for at det faktisk *trengs* legitimering for skjønnlitteraturens plass i norskfaget. For å gjøre dette, viste jeg først hvordan norskfaget er prega av at det har mange brede og ulike emneområder og målsetninger som det forvalter. Viktig i den forbindelse, ble diskusjonen om norskfagets kjerne, særlig sett i lys av det som stadig er oppe til debatt om norskfaget – nemlig emnetrengsel. Faget blir ofte omtalt som *for* stort, og hvordan vi besvarer spørsmål om hva kjernen i faget er, vil få konsekvenser for hva vi eventuelt tenker at bør kuttes ut. Jeg gjorde også rede for kanonbegrepet, og kom fram til at diskusjonen rundt det at læreplanen mangler en åpen institusjonell kanon ofte tilslører det som er den virkelige krisa for litteraturen i faget – nemlig at vi står overfor en legitimeringskrise. Det er vage og sprikende oppfatninger av hvorfor vi bør lese litteratur i skolen.

Legitimeringskrisa har trolig oppstått idet en dreining mot målbarhet og nytte har gjort seg gjeldende i skolen. Målsetninger man har i forbindelse med litteraturarbeid i skolen, er som regel av en slik karakter at utbyttet ikke kan måles og veies. Man kan selvfølgelig argumentere med at man med slik lesing for eksempel bedrer leseferdighetene, noe som vil kunne la seg måle ved hjelp av standardiserte tester, men slike legitimeringsstrategier tar ikke hensyn til at skjønnlitterære tekster er noe særegent i forhold til andre typer tekster. Mine legitimeringsstrategier tok imidlertid tak i ikke-målbare sider ved elevenes læring og utvikling, noe som fanges opp av tittelen på denne masteravhandlinga. Med ordene 'følelse, forestilling og fellesskap' forsøkte jeg å fange opp essensen av hva jeg har vært spesielt opptatt av i min framstilling.

Følelser ble tematisert på ulike måter. Først ved å belyse det at følelsene vekkes hos leseren, og at dette er en del av den litterære opplevelsen, erfaringa og meningsskapinga. Deretter viste jeg med Nussbaum at det ligger et kritisk potensiale i det at følelsene vekkes i møte med litteraturen. Man tilbys nemlig en mulighet til å granske og vurdere innholdet i dem når de oppstår. Følelser er nemlig ikke blinde krefter og rene fornemmelser som ikke har noen verdi for individet og samfunnet, ifølge Nussbaum, de rommer et kognitivt innhold som forteller oss noe om hva vi syns er verdifullt. Således er de grunnlaget for å ta moralske valg. Videre er følelsene også tillærte konstruksjoner, gitt til oss av kulturen gjennom fortellinger. Dette gjør at følelsene gir oss tilgang til hvilke verdier og følelsesparadigmer vi har internalisert, samt at det å studere ulike kulturers fortellinger, kan gi oss innblikk i kulturenes verdi- og følelsesstrukturer. Et poeng i denne sammenhengen, er at man ved å få øye på slike strukturer også kan kritisere dem. Dette siste poenget kan også fungere som et argument for å benytte særlig innflytelsesrike, tradisjonelle litterære verk i undervisninga – altså kanontekster. Et siste poeng om følelsene kom også fra Nussbaum, nemlig at følelsene våre minner oss på vår forbundethet med, og avhengighet av, andre mennesker – noe som er en forutsetning for et velfungerende demokrati tufta på demokratiske verdier som likhet, likeverd, solidaritet og samhold.

Det kognitive synet på følelsene kom også opp igjen i mentaliseringsteorien. Følelsene informerer våre, og andres, valg. Det å mentalisere innebærer både å kunne forestille seg hvordan andres handlinger er motivert av blant annet følelser, og å kunne overvåke, tolke og regulere våre egne indre prosesser. Følelsene som vekkes når man leser litteratur, vil også potensielt kunne trene oss opp i det å mentalisere følelser – som vil si å vurdere og regulere dem.

Å mentalisere dreier seg altså blant annet om å forestille oss andres indre ut fra deres handlinger, men en forutsetning for god mentalisering er at vi både vet at det dreier seg om *våre* forestillinger, og at de alltid er dynamiske og åpne for endring.

Jeg viste til Lisa Zunshine, som har kobla mentalisering opp mot litteraturlesing, og som mener at litteraturen trener opp vår evne til å holde tritt med kildene til ulike utsagn. I dette ligger også et kritisk potensiale – som med følelsene, er det slik at det vi blir bevisste på, kan vi også ta opp til kritisk vurdering. Slik sett kan den evnen Zunshine skriver om, også være gunstig å utvikle i et stadig mer tekstualisert samfunn der det er avgjørende at man mestrer en form for kildekritikk. Metaforståelse og metaspråk er stikkord i denne sammenhengen, og gjennom å samtale om litteraturen, kan man eksplisitt gjøre bruk av metaforståelsen, og lære et metaspråk.

Judith Langer knytter det å skape dynamiske forestillingsverdener opp mot lesing av litteratur. Ved hjelp av Langer argumenterte jeg for at litteraturen hjelper oss å utvikle det hun kaller litterære tenkemåter. Slike tenkemåter komplementerer det hun kaller diskursive tenkemåter, som særlig forbindes med konstruering av kunnskap ut fra sakprosaetekster. Når man leser sakprosa, forsøker man å begrense bygginga av forestillingsverdener ut fra hva vi anser som et referansepunkt. Litterære tenke- og lesemåter kjennetegnes derimot av en åpenhet i bygginga av forestillingsverdener, og vi holder horisonter for meningsskapinga åpen. Slik ble det, ved hjelp av Langer, argumentert for at lesing av litteratur er dermed både en åpen, og en åpnende, prosess. Dette ble videre sett i sammenheng med det forskerne bak en forsøksstudie fant – nemlig at lesing av litteratur endra forsøkspersonenes behov for det de kaller *closure*, som jeg oversatte med et behov for å låse mening. Et lavere behov for å låse mening, ble assosiert med metakognitive evner og kreativitet.

Det kom også fram at vår forestillingsevne er viktig også for det Nussbaum kaller *narrativ imaginasjon*. Den narrative imaginasjonen dreier seg om mye av det samme som mentalisering – nemlig at vi forestiller oss at andre har et rikt indre, med tanker, følelser, mål og drømmer som de handler ut fra. Denne evnen er narrativ fordi den utvikles særlig i møte med litteratur. Vi leser inn et indre i det som egentlig bare er form, og slik øver vi oss opp til å menneskeliggjøre andre. Ved hjelp av den narrative imaginasjonen kan vi, ifølge Nussbaum, gjenkjenne menneskeligheten i de som er forskjellig fra oss – gitt at vi blir presentert for dem gjennom litteraturen vi møter. Den narrative imaginasjonen, og evnen til mentalisering, ligger til grunn for at vi kan ha empati og medfølelse med andre. I dette ligger et potensiale til å løfte

fram marginaliserte menneskers menneskelighet, noe som vil komme fellesskapet til gode. Litteraturlæreren bør ta sikte på å velge ut litteratur med dette for øye.

Jeg har forsøkt å vise hvordan fellesskapet drar nytte av at man i skolen leser litteratur. Verdensborgeren, som er Nussbaums dannelsesideal, er et modellmenneske i den sammenhengen. Verdensborgeren kan gjennom sin narrative imaginasjon både føle seg forbundet med andre mennesker og bedrive sokratisk selvgranskning. I et pluralistisk samfunn der kulturer møtes, er begge deler helt nødvendig. Å gjenkjenne sin forbundethet med andre gjør at man tar etiske valg ut fra vissheten om at man først og fremst er menneske, deretter for eksempel norsk. Man er likevel også sterkt knytta til sin lokale kultur som forsyner en med verdier – på godt og vondt. Å kunne granske ens lokale tilhørighet, og ta verdier som en har internalisert opp til kritisk granskning, er helt nødvendig for et velfungerende mangfoldig samfunn. Slik blir man en bevisst borger som ikke tar for gitt at måten man ser verden på kan være norm for alle. Med Nussbaum argumenterte jeg for at man gjennom å lese litteratur, blir konfrontert med egne verdier, og man gjenkjenner også at andre kan se verden på andre måter ut fra sin kulturelle forankring.

Gjennom denne masteravhandlingen har jeg – i en bevegelse fra Martha Nussbaums idealistiske filosofi, via mentaliseringsteori til forsøksstudier – forsøkt å besvare problemstillinga. De legitimeringsgrunnene jeg har foreslått, svarer til deler av hva man regner med at morgendagens mennesker trenger, og hva samfunnet trenger av dem. Jeg kritiserte de offentlige dokumentene som forbereder grunnen for endringene skolen skal gjennomgå for å gjøre den mere relevant for framtida. Kritikken min gikk ut på at norskfaget ble redusert til et redskaps- og kommunikasjonsfag på linje med de andre språkfagene. Litteraturen ble først ansett som en del av faget som med fordel kunne «gjøres mindre omfattende», og senere ble den legitimert gjennom strategier som ligger tett opp til de grunnene for å lese som jeg hadde vist til at ikke lenger har slagkraft i vår tid. Likevel fant jeg det fruktbart å bruke noen av de mange kompetansene som i disse dokumentene blir trukket fram som viktige for morgendagens mennesker. Ironisk nok var kommunikasjon og samhandling blant dem – ikke fordi hele norskfaget er et kommunikasjonsfag, men fordi litteraturen potensielt kan hjelpe mennesker å utvikle gode forutsetninger for å kommunisere og samhandle med mennesker forskjellig fra en selv. Kulturforståelse, fordomsfrihet, respekt for andre, åpenhet og toleranse ble særlig trukket fram i den forbindelsen, og jeg har belyst hvordan lesing av litteratur kan tenkes å fremme dette. Generelt var jeg opptatt av sosiale og emosjonelle sider ved det brede kompetansebegrepet som legges til grunn i rapportene. Det å ta personlig og sosialt ansvar,

handle etisk og tenke kritisk, ha empati og respekt for andre, er alle kompetanser som blir viktige å utvikle i framtidas skole, og som jeg har knytta opp mot potensialet som ligger i det å lese skjønnlitteratur på skolen.

Underveis i arbeidet med masteroppgava har jeg diskutert blant annet Nussbaums forsvar for litteraturen med flere interesserte som har litt kjennskap til det hun skriver. En gjenganger i disse samtalene er at jeg får spørsmål om jeg tror på det hun skriver. Ofte svarer jeg litt flåsete at «ja, jeg *vil* i hvert fall tro på det». Mitt flåsete svar til tross, syns jeg spørsmålet er interessant på flere måter, og utforskinga av det fortjener litt plass her i denne siste refleksjonsdelen.

Den ene betydninga av spørsmålet, slik jeg ser det, er om man kan feste lit til det Nussbaum hevder. Mitt inntrykk er at spørsmålet stilles spesielt fordi at mange har problemer med den polemiske, litt påståelige og skarpe stilen hun bruker når hun fører sine argumenter. I norsk kontekst er vi kanskje ikke så vant til dette – og vi blir med en gang skeptiske til innholdet. Skepsis er bra, men ikke hvis det fører til at vi uten videre avskriver noens argumenter når vi støter på tekster som viser tydelig at noen ønsker å overbevise en om noe. Mitt inntrykk er at man i akademisk språkføring etterstreber objektivitet og nøytralitet på en slik måte at vi muligens glemmer at dette også er historisk kontingente tankekonstruksjoner og idealer. Jeg har inntrykk av at man ofte også innbillar seg at disse idealene er helt ideologifrie, uten at de nødvendigvis er det.

Det er noe befriende ved måten Nussbaum så tydelig gir uttrykk for sin sak på, synes jeg. Pretendert objektivitet ville absolutt ikke vært å foretrekke. Dessuten mener jeg at kritikerne, dersom det nå er slik at de avskriver budskapet på grunn av måten det bæres fram på, overser at Nussbaum i sine verk, bygger all sin argumentasjon på en grundig behandling av andre tenkere.

Det er en form for idealisme i Nussbaums filosofi. Dette kan selvsagt også være grunnen til at det oppstår et slags trosspørsmål når man velger å støtte seg på henne. Litt idealisme mener jeg imidlertid er nødvendig. Ikke uforbeholden og ukritisk idealisme – alt må granskes med kritisk blikk – men likevel.

Den andre siden av spørsmålet dreier seg, slik jeg ser det, om et mer overordna spørsmål som er aktuelt for tida, og som også rammer tematikken i denne masteravhandlinga, nemlig: hva skal vi med humaniora? Og mere spesifikt når det gjelder det konkrete spørsmålet her: hva trenger vi filosofien til? Kan vi *tro* på den?

Med det flåsete svaret mitt posisjonerer jeg meg. Jeg posisjonerer meg ikke nødvendigvis bare som en som ønsker å tro på Nussbaum, men også som en som ser verdien og potensialet i filosofien og menneskers tankevirksomhet og teoribygging generelt. Man kan se verdien av dette uten å slutte seg fullstendig til alt som hevdes – eller for å følge min egen terminologi: uten å *tro* på det helt og holdent. Den verdien jeg ser i filosofien og teoretiske refleksjoner, er hvordan det som kan framstå som bare tanker, både kan fungere som utgangspunkt for diskusjon, men også som premissleverandør for de mer «harde» vitenskapene som kanskje har mer troverdighet i vår tid.

Formålet med denne masteravhandlingen var, som jeg skrev i innledningen, å finne argumenter for å kunne forsvare min, og for så vidt mange andres, mening om at litteraturen har noe vesentlig å tilby mennesker i dag og i framtida. Videre var jeg klar på at det ikke var Svaret på problemstillinga jeg var ute etter. Jeg håper at jeg, ved å benytte meg av mange ulike stemmer, teoretiske resonnementer og «harde» tall, har belyst saken fra mange sider, og om ikke annet kommet med noen *mulige* svar som kan brukes til å tenke med og mot i den videre diskusjonen om skjønnlitteraturens plass i skolen.

Litteraturliste

Allen J. G., Fonagy, P. & Bateman, A. W. (2010). *Mentalisering i klinisk praksis*. København: Hans Reitzels Forlag

Andersen, P. T. (2011). Kanon, litteraturhistorie og kulturpolitikk. Rapport fra Norge. I Svendsen, E. & Svane, M. L. (red.) *Litterære livliner. Kanon – Klassiker – Litteraturbruk* s. 143 – 154. København: Gyldendal

Aristoteles (1997). *Om diktetekunsten*. Oslo: Grøndahl og Dreyers forlag

Barthes, R. (1970). *S/Z*. New York: Hill and Wang

Bateman, A. W. & Fonagy, P. (2007). *Mentaliseringsbasert terapi av borderline personlighetsforstyrrelse*. Arneberg forlag

Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget

Djikic, M., Oatley, K. & Moldoveanu, M. C. (2013): Opening the Closed Mind: The Effect of Exposure to Literature on the Need for Closure. *Creativity Research Journal* 25(2), s. 149-154. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2013.783735>

Engelstad, I. (2016). Innledning. I Nussbaum, M. *Litteraturens etikk*. Oslo: Pax forlag

Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget

Gjerløw, A. T. (2010). *Globalisering og litteratur Kunnskapsløftet: veien til en postnasjonal kanon?* (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo

Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013* (Doktorgradsavhandling). Bergen: Universitetet i Bergen

Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring I litteraturdydidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. The John Hopkins University Press

Jakobson, R. (1969/1978). Lingvistikk og poetikk. I Heldal, A. & Linneberg, A. (red.) *Strukturalisme i litteraturvitenskapen* (s. 119 – 156). Oslo: Gyldendal

Juuhl, G.K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06: eit kunnskapsoversyn* (Rapport1/2010). Høgskolen i Vestfold. Hentet fra: https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/5/laremiddelforskning_lk06.pdf

Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). Reading Litereary Fiction Improves Theory of Mind. *Science* 342, 377, s. 377 - 380. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1239918>

Kjelen, H. (2015). Rekning i norsk og musikk – og norskfaget som forsvann? *Bedre skole*, 2, 2015, s. 81-83. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-2-2015.pdf>

Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskulen. Kanon, danning og kompetanse* (Doktorgradsavhandling). Trondheim: NTNU

Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse*. (Meld. St. 28, 2015 – 2016). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Høringsutkast: Overordnet del – verdier og prinsipper*. (Høringsutkast av 10.03.17). Lokalisert på: <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>

Langer, J. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2nd edition). New York: Teachers College, Columbia University

Larsen, D. E. U. (2015a, 15. desember). Kultur på vei ut. *Klassekampen*, s. 26 – 2

Larsen, D. E. U. (2015b, 17. desember). Skviset ut av læreplanen. *Klassekampen*, s. 28 – 29

Larsen, D. E. U. (2015c, 21. desember). Mekker med litteratur. *Klassekampen*, s. 22 – 23

Ludvigsenutvalget (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning

Ludvigsenutvalget (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning

Norsk Rikskringkasting (2017). *Hva er galt med norskfaget?* [TV-debatt] Lokalisert på: <https://tv.nrk.no/program/mkde23000117/hva-er-galt-med-norskfaget>

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity*. Harvard University Press

Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought*. Cambridge University Press

Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk*. Oslo: Pax forlag

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2009). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2

Oatley, K. (2016). Review: Fiction: Simulation of Social Worlds. *Trends in Cognitive Sciences* 20 (8) s. 618 – 628. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>

Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I Skjelbred, E. & Veum, A. (red.) *Literacy i læringskontekster*. (s. 42 – 54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Persson, M. (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur

Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader the Text the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. New York: The Modern Language Association of America

Rydén, G. & Wallroth, P. (2011). *Mentalisering. Å leke med virkeligheten*. Oslo: Pax forlag

Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I Gujord, H. & Michelsen, P. A. (red.) *Norsk litterær årbok 2014* (s. 195 – 2011). Oslo: Det norske samlaget

Sjkløvsik, V. B. (1916/2003). Kunsten som grep. I Kittang, A., Linneberg, A., Melberg, A. & Skei, H. H. (red.), *Moderne litteraturteori* (2. utgave, s. 13 – 28). Oslo: Universitetsforlaget

Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift* nr. 1/2014 s. 30 – 43

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget

Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget

Smidt, J. (2016). For en radikal estetikk i norskfaget. I *Norsklæreren* nr. 2/2016, s.64-67

Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion*. København: Akademisk Forlag

Steinfeld, T. (2005). Litteraturhistorie i norskfaget – historiske linjer og aktuelle perspektiver. I Nicolaysen, B. K. & Aase, L. (red.) *Kultur møte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv* s. 51 – 71. Oslo: Det Norske Samlaget

Steinfeld, T. (2009). Norsk kanon og kanondannelse – historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer. I *Tijdschrift voor Skandinavistiek* 30(1), s. 167–191

Store norske leksikon (2013). *Martha Nussbaum*. Hentet fra: https://snl.no/Martha_Nussbaum

Stokke, R. S. (2014). «Men han har to forskjellige farger på øynene.» Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og Theory of Mind. *Norsklæreren* nr. 4/2014 s. 42 – 56

Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget

Ulvik, M. (2014). Undervisningens estetiske dimensjon: Om å våge å ta i bruk det uforutsigbare. *Bedre Skole* nr. 2/2014, s. 19-23

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk – formål*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i norsk – grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk – hovedområder*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Weinreich, T. (2004). *Kanon – Litteratur i folkeskolen*. København: Høst & Søn

Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: theory of mind and the novel*. Ohio State University

Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse?* (Høgskolen i Vestfold Rapport nr. 9, 2003). Hentet fra: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-09/rapp9-2003.pdf>

Aase, L. (2005a). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I Aasen, A. J. & Nome, S. (red.) *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget

Aase, L. (2005b). Litterære samtalar. I Nicolaysen, B. K. & Aase, L. (red.) *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106 – 124). Oslo: Det Norske Samlaget

Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I Hovdenak, S. S. & Erstad, O. (red.) *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag